

**Zur Passung zwischen beruflichen  
Orientierungen von Lehrkräften und Schulprofil  
Ihre Bedeutung für Arbeitserleben und  
Schulklima**

Vom Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften der  
Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig

zur Erlangung des Grades  
Doktorin der Philosophie (Dr.phil.),

genehmigte Dissertation

von  
Andrea Vernaleken

aus  
Langenhagen

Eingereicht am: 05. Oktober 2004

Mündliche Prüfung am: 22. Dezember 2004

Referentin: Prof. Dr. Barbara Jürgens

Korreferent: Prof. Dr. Hein Retter

Druckjahr: 2006

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Schulentwicklung und Schulprogramme.....</b>	<b>3</b>
2.1	Schulentwicklung.....	3
2.1.1	Anforderungen an Schule.....	7
2.1.2	Die „gute Schule“.....	9
2.2	Schulprogramme.....	15
2.2.1	Merkmale und Inhalte.....	17
2.2.2	Gliederung und Prozess.....	18
2.3	Evaluation.....	22
2.3.1	Die interne Evaluation.....	24
2.3.2	Die externe Evaluation.....	25
2.4	Zusammenfassung.....	26
<b>3</b>	<b>Anforderungen und Belastungen im Lehrberuf.....</b>	<b>28</b>
3.1	Anforderungen im Lehrberuf.....	28
3.1.1	Aufgaben des Lehrers.....	28
3.1.2	Rollenerwartungen an den Lehrer.....	32
3.2	Berufliche Orientierungen von Lehrern.....	34
3.2.1	Ausgewählte berufliche Orientierungen.....	36
3.2.2	Berufliche Orientierungen im Wandel.....	38
3.3	Belastungen im Lehrberuf.....	42
3.3.1	Was belastet Lehrer?.....	43
3.3.2	Die Bedeutung des Kollegiums.....	46
3.4	Die Passung zum Kollegium.....	49
3.4.1	Der Passungsbegriff.....	49
3.4.2	Passung der beruflichen Orientierungen.....	52
3.5	Zusammenfassung.....	54

<b>4</b>	<b>Schulklima.....</b>	<b>56</b>
4.1	Der Klimabegriff.....	56
4.1.1	Begriffsbestimmung.....	57
4.1.2	Dimensionen des Klimabegriffs.....	61
4.2	Auswirkungen und Determinanten des Klimas.....	63
4.2.1	Auswirkungen des Klimas.....	63
4.2.2	Determinanten des Klimas.....	67
4.3	Zusammenfassung.....	71
<b>5</b>	<b>Untersuchungsziel der Arbeit.....</b>	<b>73</b>
5.1	Allgemeine Fragestellung.....	73
5.2	Erhebungsinstrumente.....	75
5.2.1	Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE).....	78
5.2.2	Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM).....	79
5.2.3	Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO).....	83
5.2.4	Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK).....	86
5.3	Formulierung der Hypothesen.....	87
5.3.1	Unterschiede bei dem beruflichen Selbstverständnis und dem Erleben der Arbeitssituation sowie dem Schulklima.....	87
5.3.2	Unterschiede bei der Reformbereitschaft und dem Erleben der Arbeitssituation sowie dem Schulklima.....	88
5.3.3	Unterschiede bei der Einstellung zur Arbeit und dem Erleben der Arbeitssituation sowie dem Schulklima.....	88
5.4	Methodisches Vorgehen.....	89
<b>6</b>	<b>Durchführung der Untersuchung und Beschreibung der Stichprobe.....</b>	<b>93</b>
6.1	Planung der Untersuchung und Auswahl der Stichprobe.....	93
6.2	Fragebogenmethode.....	94
6.3	Beschreibung der Stichprobe.....	95
6.3.1	Geschlecht und Alter der Lehrerstichprobe.....	96
6.3.2	Dauer der Lehrtätigkeit insgesamt und an befragter Schule.....	97
6.3.3	Häufigkeit der Schulwechsel und Gedanke an Wechsel.....	98
6.3.4	Schulform und Klassenstufe der Schülerstichprobe.....	100
6.4	Zusammenfassung.....	100

<b>7</b>	<b>Analyse der Erhebungsinstrumente.....</b>	<b>102</b>
7.1	Bestimmung der Trennschärfe.....	102
7.2	Reliabilitätsschätzung.....	103
7.3	Faktorenstruktur des AVEM.....	104
7.4	Test auf Normalverteilung.....	104
7.5	Zusammenfassung.....	108
<b>8</b>	<b>Darstellung der Untersuchungsergebnisse:</b>	
	<b>Unterschiede zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ .....</b>	<b>109</b>
8.1	Inhaltliche Bedeutung der Abweichungswerte.....	109
8.2	„Konforme“ und „Abweichler“ im Bereich Berufliches Selbstverständnis:	
	Erleben der Arbeitssituation und Wahrnehmung des Schulklimas.....	112
8.2.1	Berufliches Selbstverständnis und Erleben der Arbeitssituation.....	113
8.2.1.1	Berufliches Selbstverständnis und Arbeitsengagement.....	114
8.2.1.2	Berufliches Selbstverständnis und Widerstandsfähigkeit.....	115
8.2.1.3	Berufliches Selbstverständnis und Lebensgefühl.....	116
8.2.1.4	Verteilung der Lehrergruppen (SP) auf die Bewältigungsmuster.....	117
8.2.2	Berufliches Selbstverständnis und Schulklima.....	118
8.2.2.1	Berufliches Selbstverständnis und Lehrer-Schüler-Beziehung...	118
8.2.2.2	Berufliches Selbstverständnis und Merkmale des Unterrichts....	120
8.2.2.3	Berufliches Selbstverständnis und Schule als Ganzes.....	121
8.2.3	Zusammenfassung.....	122
8.3	„Konforme“ und „Abweichler“ im Bereich Reformbereitschaft:	
	Erleben der Arbeitssituation und Wahrnehmung des Schulklimas.....	123
8.3.1	Reformbereitschaft und Erleben der Arbeitssituation.....	123
8.3.1.1	Reformbereitschaft und Arbeitsengagement.....	124
8.3.1.2	Reformbereitschaft und Widerstandsfähigkeit.....	125
8.3.1.3	Reformbereitschaft und Lebensgefühl.....	126
8.3.1.4	Verteilung der Lehrergruppen (NR) auf die Bewältigungsmuster.....	126
8.3.2	Reformbereitschaft und Schulklima.....	128
8.3.2.1	Reformbereitschaft und Lehrer-Schüler-Beziehung.....	128
8.3.2.2	Reformbereitschaft und Merkmale des Unterrichts.....	130
8.3.2.3	Reformbereitschaft und Schule als Ganzes.....	131
8.3.3	Zusammenfassung.....	132

8.4	„Konforme“ und „Abweichler“ im Bereich Einstellung zur Arbeit:	
	Erleben der Arbeitssituation und Wahrnehmung des Schulklimas.....	133
8.4.1	Einstellung zur Arbeit und Erleben der Arbeitssituation.....	133
8.4.1.1	Einstellung zur Arbeit und Arbeitsengagement.....	134
8.4.1.2	Einstellung zur Arbeit und Widerstandsfähigkeit.....	135
8.4.1.3	Einstellung zur Arbeit und Lebensgefühl.....	136
8.4.1.4	Verteilung der Lehrergruppen (BJ) auf die Bewältigungsmuster.....	137
8.4.2	Einstellung zur Arbeit und Schulklima.....	138
8.4.2.1	Einstellung zur Arbeit und Lehrer-Schüler-Beziehung.....	139
8.4.2.2	Einstellung zur Arbeit und Merkmale des Unterrichts.....	140
8.4.2.3	Einstellung zur Arbeit und Schule als Ganzes.....	141
8.4.3	Zusammenfassung.....	142
<b>9</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse.....</b>	<b>143</b>
<b>10</b>	<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>149</b>
<b>11</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>152</b>
	<b>Anhang.....</b>	<b>162</b>
A	Unterlagen für die Schulen.....	162
	a) Anschreiben an die Schulen.....	162
	b) Exposé.....	163
	c) Fragebogen für Lehrer.....	170
	d) Fragebogen für Schüler.....	176
B	Analyse der Erhebungsinstrumente.....	181
	a) Trennschärfenbestimmung der Items.....	181
	b) Faktorenstruktur des AVEM.....	185
	c) Test auf Normalverteilung.....	186
C	Unterschiede der Kollegien.....	188

## 1 Einleitung

Seit Beginn der 90er Jahre treten im deutschen Bildungssystem zunehmend die Fragen nach der „Qualität“ von Schule und Ausbildung in den Vordergrund. Die unübersehbaren Unterschiede in der Qualität der einzelnen Schulen im Rahmen identischer rechtlich-organisatorischer Bedingungen hat eine neue Qualitätsbestimmung erforderlich gemacht, die sich zunehmend auf die einzelnen Schulen richtet. Die Kultusministerien der Länder haben daher die Schulen aufgefordert, im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen ein Schulprogramm zu erstellen, aus dem das pädagogische Grundverständnis und die Schwerpunkte der Erziehungs- und Bildungsarbeit ersichtlich sind, um somit zu einem unverwechselbaren Profil zu gelangen und die Qualität der Schule zu sichern und weiterzuentwickeln.

Mit der vorliegenden Arbeit soll ein Beitrag zur aktuellen Schulentwicklungsdiskussion geleistet werden. Ausgangspunkt ist der Grundgedanke, dass dieses pädagogische Grundverständnis einer Schule sicherlich einerseits bestimmt wird durch formelle und informelle Einigungsprozesse in den Kollegien, andererseits die einzelnen Lehrkräfte aber auch unterschiedliche pädagogische Interessenprofile mitbringen, die mit dem offiziellen Profil übereinstimmen können oder aber nicht. In Abgrenzung zu zahlreichen Studien der Lehrerforschung, die vermehrt nach dem „guten Lehrer“ suchen, wird mit dieser Arbeit versucht, die Passung zwischen den individuellen beruflichen Orientierungen der Lehrkräfte und dem Schulprofil zu überprüfen.

In der derzeitigen Diskussion um die Arbeitssituation von Lehrkräften wird immer wieder darauf hingewiesen, dass es sich bei dem Lehrberuf um eine sehr anspruchsvolle und teilweise sehr belastende Tätigkeit handelt, welches beispielsweise durch die hohe Zahl an Frühpensionierungen deutlich wird.

Ein zentrales Anliegen dieser Arbeit ist daher in einem ersten Schritt zu überprüfen, welche Auswirkungen eine Passung bzw. Abweichung der pädagogischen Grundorientierungen der Lehrkräfte mit dem Profil ihrer Schule auf deren Zufriedenheit und Belastung hat.

Ein Schulprofil kann zum einen theoretisch formuliert sein und sich zum anderen auf der Erlebensebene niederschlagen. Eine Möglichkeit diese Erlebensebene zu erfassen, ist die Ermittlung des Schulklimas.

Es gilt daher in einem zweiten Schritt zu überprüfen, welche Auswirkungen eine Passung bzw. Abweichung der pädagogischen Grundorientierungen der Lehrkräfte mit dem Profil ihrer Schule auf die Wahrnehmung des Schulklimas seitens der Schüler hat. Die aufgeführten Fragestellungen werden anhand einer Befragung von Lehrkräften und Schülern der Sekundarstufe I überprüft und diskutiert werden.

Zunächst wird daher in Kapitel 2 die Konzeption von Schulentwicklung und Schulprogrammen im Kontext der sich ständig wandelnden Anforderungen und Rahmenbedingungen von Schule dargestellt. Des Weiteren werden in Kapitel 3 die Anforderungen und Belastungen im Lehrberuf aufgezeigt, wobei ein wesentlicher Schwerpunkt auf die beruflichen Orientierungen der Lehrkräfte und der Bedeutung des Kollegiums für das Belastungserleben und die Zufriedenheit gelegt wird. Kapitel 4 widmet sich dem Schulklima, das im Wesentlichen in seiner Bedeutung für die Schüler dargestellt wird.

Im Anschluss an die theoretische Darstellung der für die in dieser Untersuchung relevanten Bereiche, gibt Kapitel 5 einen Überblick über das Untersuchungsziel der Arbeit sowie die verwendeten Erhebungsinstrumente. Im Anschluss daran folgt eine Beschreibung der Untersuchung sowie der Stichprobe (Kapitel 6) und eine Analyse der Erhebungsinstrumente (Kapitel 7). Kapitel 8 zeigt dann, gegliedert in die Fragestellungen, die Darstellung der Untersuchungsergebnisse, die daran anschließend in Kapitel 9 diskutiert werden.



## 2 Schulentwicklung und Schulprogramme

Die veränderten schulischen Rahmenbedingungen und die zunehmende öffentliche Diskussion um die Qualität im Bildungswesen erfordern eine neue Form von Schule. Im Rahmen der Schulentwicklung sind alle Schulen seitens der Kultusministerien aufgefordert, ein eigenständiges pädagogisches Konzept ihrer Schule zu entwickeln, um die Qualität ihrer eigenen Schule zu sichern und weiterzuentwickeln.

Schulprogramme und Evaluation sind dabei Maßnahmen, die auf die Entwicklung der Schule als Einheit mit jeweils einem besonderen Profil zielen. Zunächst wird daher der Begriff „Schulentwicklung“ erläutert und die daraus resultierende Notwendigkeit, jeder Schule ihre eigene Entwicklung zu ermöglichen, aufgezeigt. Zudem werden die Instrumente Schulprogramm und Evaluation einer solchen Entwicklung der Schulen beschrieben, wobei auf die Ziele, den Inhalt und den Prozess eingegangen wird.

### 2.1 Schulentwicklung

„Schulentwicklung ist kein neues Thema, nicht einmal ein Modethema. Das Thema Schulentwicklung gibt es, seit es Schulen und Lehrer gibt. Immer gab und gibt es Lehrer, Schüler, Eltern, Schulverwalter o.Ä., für die Schule nicht eine „fertige Anstalt“ oder eine starre Institution ist, sondern eine Einrichtung, die ständig gestaltet werden kann und muss“ (*Eikenbusch* 1998, S.22).

Die aktuelle Diskussion um die Bildungssituation in Deutschland hat diesen Begriff jedoch wieder neu belebt, er ist sozusagen „in“ (*Klippert* 2000, S.12), wobei es jedoch keine allgemeingültige Definition dafür gibt. *Eikenbusch* (1998) fasst die häufigsten Definitionsversuche wie folgt zusammen:

- Schulentwicklung ist ein Sammelname für eine Reihe unterschiedlicher Innovations- und Veränderungsstrategien, die auch den organisatorischen Kontext berücksichtigen, auf den sie einwirken (*Hopkins u.a.* 1994).
- Schulentwicklung ist das systematische, kontinuierliche Bemühen, Lernbedingungen und andere damit verbundene interne Bedingungen in einer oder mehreren Schulen zu verändern, mit dem Hauptziel, die Erziehungsziele effektiver zu erreichen (*van Velzen u.a.* 1985).

- Theoretisch gesehen ist der Zweck von Schulentwicklung vermutlich, den Schulen zu helfen, ihre Ziele effektiver dadurch zu erreichen, dass sie einige ihrer Strukturen, Inhalte und/oder Methoden durch bessere ersetzen (*Fullan 1991*) (zit. nach *Eikenbusch 1998*, S.20f.).

Schulentwicklung ist demnach als ein ständiger Prozess zu betrachten, der unter Berücksichtigung von externen und internen Bedingungen die Qualität von Schule verbessern soll. Es gibt dabei verschiedene Anhaltspunkte, was Schulentwicklung sein kann bzw. beinhalten kann:

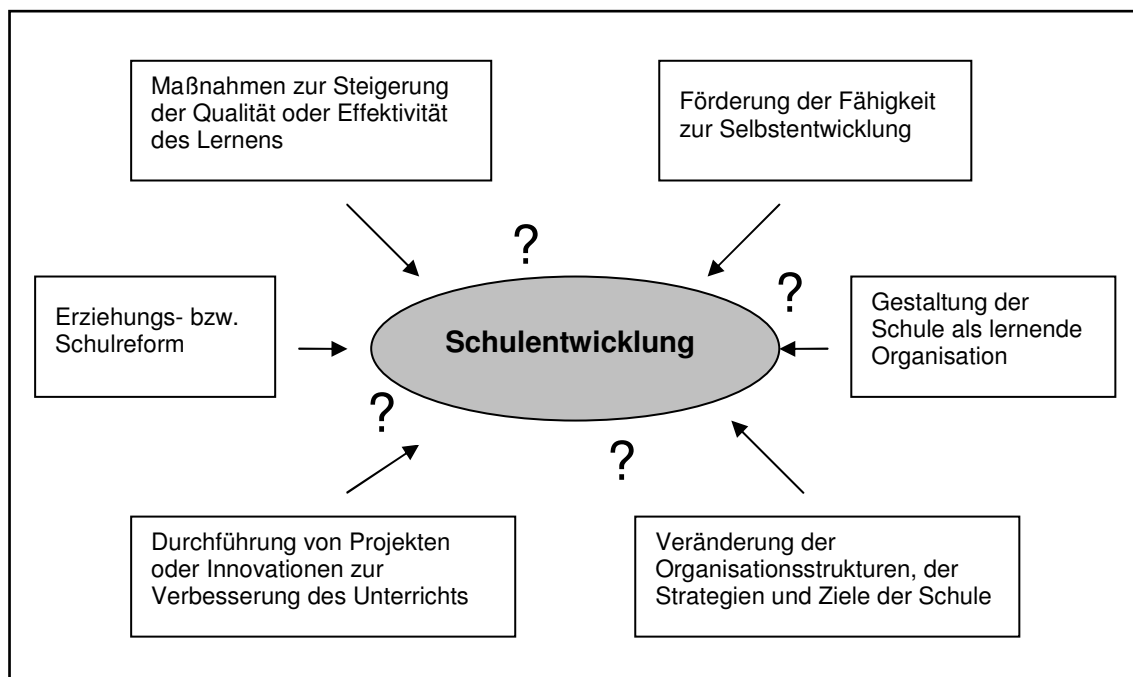


Abb. 2.1: Was ist Schulentwicklung? (nach *Eikenbusch 1998*, S.19)

*Rolff (1999)* strukturiert Schulentwicklung in die drei Bereiche Personalentwicklung (bei Lehrern), Organisationsentwicklung (in der Institution Schule) und Unterrichtsentwicklung. Schulentwicklung kann dabei mit jedem dieser Bereiche beginnen, da man durch die wechselseitige Vernetzung der Probleme zwangsläufig auch auf die anderen „Problemzonen“ stößt.

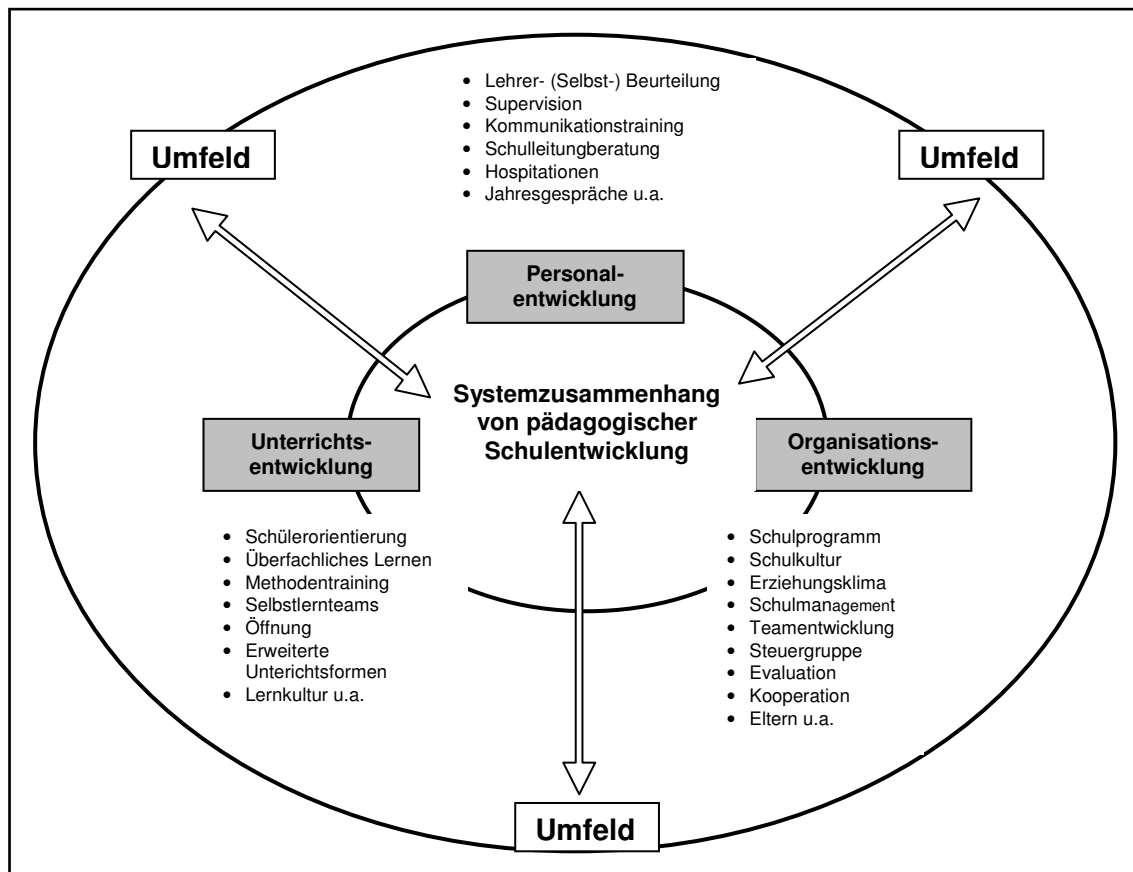


Abb. 2.2: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (nach Rolff 1999, S.39)

Schulentwicklung umfasst prinzipiell also alle Bereiche von Schule. Klippert (2000, S.15) fordert diesbezüglich jedoch, dass Schulentwicklung dort ansetzen muss, wo die Mehrheit der Lehrkräfte Probleme hat und nachhaltigen Innovationsbedarf anzeigt. Dies ist seiner Meinung nach der Unterricht als Kernbereich der Lehrtätigkeit.<sup>1</sup>

Es kann jedoch nicht grundsätzlich gesagt werden, dass die Lehrkräfte aller Schulen hinsichtlich des Unterrichts Probleme haben. Die „Problembereiche“ der Schulen können aufgrund ihrer unterschiedlichen Rahmenbedingungen (z.B. Einzugsgebiet, Organisationskultur) auch deutlich unterschiedlich sein, weshalb standardisierte Reformansätze Schulen nicht erreichen. Daher ist es sinnvoll, die Einzelschule als primären Ort der Schulentwicklung anzusehen und nicht die zentrale Administration (Rolff 1995, S.377). „Was Schulentwicklung in der einzelnen Schule sein kann und was sie sein soll, das müssen die Beteiligten herausfinden und verantworten. Sie müssen dazu aber in einem Lern- und Arbeitsprozess ihren eigenen Fall mit Theorien, Definitionen, Konzepten, Anforderungen und Maßstäben zusammenbringen.“

<sup>1</sup> Dieser zentrale Stellenwert der Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Schulentwicklung wird auch von Schratz & Steiner-Löffler 1998, S.41, Rolff u.a. 1998, S.14 und Eikenbusch 1998, S.43 herausgestellt.

Dann ist das, was als Schulentwicklung angesehen und getan wird, ein Verstehens- und ein Handlungsrahmen, der sich an den inneren und den äußeren Bedingungen orientiert und seinerseits wieder Ausgangspunkt für Schul(weiter)entwicklung sein kann“ (*Eikenbusch* 1998, S.14).

Im Zuge der Forderung nach einer Entwicklung der Einzelschule, die sich an den veränderten Rahmenbedingungen und Voraussetzungen orientiert, ändert sich auch das Verständnis der Schule, die als „lernende Organisation“ betrachtet wird (*Schittko* u.a. 1999, *Risse* 1998, *Bastian* 1996). Die Einzelschule steht somit im Zentrum von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen und gilt als pädagogische Gestaltungseinheit. Richtlinien werden nicht mehr (nur) von Bildungskommissionen erarbeitet, sondern die am Schulleben beteiligten entwickeln „ihre“ Schule selber mit. Den einzelnen Schulen wird dabei mehr Gestaltungsautonomie zugeschrieben und sie werden zur Profilbildung und Programmentwicklung aufgefordert (*Rolff* 1995, S.377).

Diese gewährte Autonomie ist für die Schulen jedoch kein „Freifahrtschein“, sondern die Voraussetzung dafür, dass die Kollegien ihr Bildungsangebot auf ihre Schülerschaft abstimmen können und selbst in zunehmendem Maße dazu beitragen, die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit systematisch zu sichern und weiterzuentwickeln.<sup>2</sup>

Schulentwicklung ist also grundsätzlich als ein Anpassungs- und Innovationsprozess der einzelnen Schulen zu verstehen, der insofern notwendig ist, als sich die Erziehungs- und Bildungsaufgaben der Schule generell durch gewandelte Sozialisationsbedingungen der Schüler und neue Bildungsaufgaben der Schule verändert haben.

---

<sup>2</sup> Zur Diskussion um die Autonomie der Schule und die daraus resultierende veränderte Schulpolitik siehe auch *Aurin* 1997, *Bessoth* 1997a, 1997b, *Daschner* u.a. 1995, *Eikenbusch & Buchen* 1994, *Risse* 1995, *Schratz* 1996, *Wollenweber* 1997.

### 2.1.1 Anforderungen an Schule

„In einem Ausmaß wie nie zuvor ist das Bildungssystem heute mit der Aufgabe konfrontiert, sich mit den Folgewirkungen des sozialen Wandels auseinander zu setzen. Die Schulen werden als das Instrument der Gesellschaft gesehen, mit dem es gelingen soll, nicht nur die nächste – und teilweise auch die noch gegenwärtige – Generation auf die Bewältigung einer sich ständig ändernden Gesellschaft vorzubereiten, sondern auch Reibungsverluste und Schäden auszugleichen, die in einer sich immer schneller entwickelnden Gesellschaft notwendigerweise auftreten“ (Eder 2000, S.139).

Dieser Wandel zeigt sich u.a. in den sozialen Veränderungen, neuen Informationstechnologien, der zunehmenden Globalisierung, veränderten Sozialisationsbedingungen und veränderten Berufswelten.

Terhart (2001, S.169) nennt dazu folgende Stichworte: „Wandel der Familie, Kindheit als Medienkindheit, Aufwachsen in multikultureller Gesellschaft, umweltbewusste Erziehung als Aufgabe, Zunahme von Lernstörungen, Verhaltensauffälligkeiten und psychosomatische Befunde, Auseinanderfallen von familiärer und schulischer Anforderungsstruktur, Individualisierung von Bildungs- und Lebensläufen, früher einsetzende Ansprüche an Selbstverwirklichung, Verlagerung von Selektionsprozessen in den beruflichen Lebensabschnitt hinein etc.“

Diese Veränderungen wirken sich auch auf die Schule aus, was zur Folge hat, „dass sich die Schule der Moderne nicht mehr auf althergebrachte Traditionen stützen kann:

1. Die Schule kann sich nicht mehr darauf verlassen, dass Kinder primäre Lernerfahrungen mitbringen, weil sie in einer durchrationalisierten Welt leben und kaum im direkten Umgang der Generationen im „Miteinander“.
2. Die Schule hat ihr ureigenes Monopol – nämlich das der Kenntnisvermittlung – verloren. Sie bietet den Kindern nichts Neues, da die Medien vielfältiger, aktueller und unterhaltender informieren als die Schule.
3. Die Schule kann sich nicht mehr auf bestimmte gesellschaftliche und kulturelle Milieus beziehen, denn in einer Klasse sitzen Kinder verschiedener Herkunft und Religion. Die Schule kann sich auch nicht mehr auf die bisherige Arbeitsteilung in der Familie verlassen“ (Schmieta 2001, S.72).

Daraus ergeben sich neue Probleme und Herausforderungen, denen die in der Schule Tätigen begegnen müssen, indem sie sich neu orientieren und umdenken (*Klippert* 1997, S.81), denn „heutige Schüler brauchen heutiges Handeln“ (*Risse* 1995, S.69). Durch die Heterogenität der Schülerschaft wird die schulische Arbeit einerseits bereichert, andererseits entsteht aber auch eine Situation, die sowohl für Lehrer als auch für Schüler reich ist an Konflikten. „Die Schüler“ als homogene Gruppe gibt es nicht mehr, sodass sich Lehrerinnen und Lehrer auf mitunter sehr unterschiedliche Schülergruppen einstellen müssen.

Da sich diese Pluralisierung der Erziehungsbedingungen und Schülerumwelten vermehrt in divergierenden Lernvoraussetzungen und sozialen und kognitiven Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler zeigen, muss die Schule in Curriculum und Didaktik den individuellen Belastungen, Problemen und Lernbedingungen der Schüler in neuer Weise gerecht werden, was auf eine Differenzierung und Individualisierung der Lernprozesse, auf verstärkte Lernförderung, soziales Lernen und sozialerzieherische Ansätze statt sozialer Auslese und Separation verweist (*Holtappels* 2003, S.9f).

Die Schulen müssen sich jedoch nicht nur auf die unterschiedlichen Sozialisationsvoraussetzungen der Schüler einstellen, sondern auch auf einen Wandel der Bildungsaufgaben reagieren. Aufgrund der fortschreitenden Technisierung, Spezialisierung und Informatisierung der Gesellschaft haben die zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten an Kompliziertheit und Komplexität zugenommen.

Damit die Schüler später im (internationalen) Wettbewerb bestehen können, werden von den Eltern und vor allem der Wirtschaft neue fächerübergreifende Bildungsaufgaben und Qualifikationsanforderungen („Schlüsselqualifikationen“) an die Schulen herangetragen. Diese Anforderungen laufen dabei insbesondere darauf hinaus, eine Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler zu lebenslangem Lernen zu fördern. Die Aufgabe der Schule besteht somit darin, über die Vermittlung von Wissen hinaus Schüler zu handlungsfähigen Menschen zu erziehen. Wesentliche Aspekte der „Persönlichkeitsbildung“ sind dabei Selbstbewusstsein, Kritikfähigkeit, Arbeitsfreude und Kooperationsbereitschaft (*Tillmann* 1999, S.80) sowie auch Teamfähigkeit, Eigeninitiative, Problemlösungsvermögen etc. (*Klippert* 2000, S.47).

Diese komplexen Bildungs- und Qualifikationsanforderungen erfordern curricular-didaktische Konsequenzen, um die Basisfähigkeiten, Methodenkompetenzen und Schlüsselfähigkeiten der Lernenden zu verbessern. Dazu muss die Schule eine differenzierte Lernkultur entwickeln, um mit vielfältigen Lernarrangements didaktisch-methodisch angemessene und schülerorientierte Lerngelegenheiten, Lernzugänge und

Lernorte zu schaffen. „Im Schulleben geht es vor allem um projektorientierte Ansätze für ein ganzheitliches Lernen in Zusammenhängen mit dem Ziel der Durchschaubarkeit, handlungsorientiertes Lernen mit praktischer Eigentätigkeit, sinnlichen und authentischen Erfahrungen in Lernprozessen mit Ernstcharakter sowie soziales Lernen in Gruppen, Erfahrung von Solidarität, Gemeinsinn und demokratischen Umgangsformen“ (Holtappels 2003, S.11).

Die Anforderungen und Aufgaben von Schule belaufen sich somit darauf, auf die veränderten gesellschaftlichen Voraussetzungen, die sich zum einen in den gewandelte Sozialisationsbedingungen der Schüler und zum anderen in den neuen Bildungsaufgaben der Schule zeigen, mit einem neuen Erziehungs- und Bildungsauftrag zu reagieren, um die Qualität ihrer Schule zu sichern und weiterzuentwickeln.

### **2.1.2 Die „gute Schule“**

Der mit Schulentwicklung verbundene Anspruch, die Qualität der pädagogischen Arbeit zu sichern und weiterzuentwickeln, wirft unweigerlich die Frage auf, was die „pädagogische Qualität“ bzw. eine „gute Schule“ eigentlich ausmacht.

Die Arbeitsgruppe „Schulqualität“ der Steuerungsgruppe „Schulprogrammentwicklung und Evaluation“ (2001, S.6) verbindet mit Schulqualität die Frage nach den Erwartungen an Schule bzw. nach den mit der Institution Schule verbundenen gesellschaftlichen Zwecksetzungen. „Generelle und grundlegende Erwartungen der Gesellschaft an Schule formuliert der Staat in Form verbindlicher Vorgaben (Schulgesetz, Grundsatzерlasse, Rahmenrichtlinien u.a.). Daneben gibt es Erwartungen, die aus aktuellen gesellschaftlichen Problemen und Entwicklungen entstehen, aus Ergebnissen der Schulwirkungsforschung abgeleitet werden können oder die aus der spezifischen Situation einer Schule erwachsen“.

Schulqualität wird als ein dynamischer Begriff verstanden, der sowohl im Hinblick auf gesellschaftliche Ziele als auch im Hinblick auf die besonderen Bedingungen einzelner Schulen zu relativieren ist. Schulqualität wird deshalb als ein Prozess einer fortlaufenden Optimierung der Arbeit der Schulen unter unterschiedlichen Ausgangs- und Rahmenbedingungen betrachtet.

Sechs „Qualitätsbereiche“ kennzeichnen demnach eine „gute Schule“:

1. Lernergebnisse und Erfolge der Schule:

Lernergebnisse umfassen nicht nur die Fachleistungen, sondern auch die Wirkungen im Bereich Persönlichkeitsbildung und Schlüsselqualifikationen.

2. Lernkultur – Qualität der Lehr- und Lernprozesse:

Die planvolle Gestaltung und Verbesserung der Lehrprozesse sowie der Lern- und Arbeitsprozesse sind Aufgabe der Schule. Zur Lernkultur gehören neben dem eigentlichen Unterricht auch lernanregende Erfahrungsmöglichkeiten sowie unterstützende Betreuungs- und Beratungsangebote der Schule.

3. Schulethos und Schulleben:

Die einzelnen Kollegien orientieren sich an gemeinsamen Grundsätzen und Werten, die das Schulleben/die Schulkultur prägen. Dies beinhaltet nicht nur den Konsens über pädagogische und organisatorische Ziele, sondern auch das „soziale Klima“ (Gestaltung der Schule als Lebensraum, persönliche Beziehungen, Elternarbeit etc.) der Schule.

4. Schulmanagement:

Professionelles Führungsverhalten seitens der Schulleitung sorgt für eine kooperative Wahrnehmung der Gesamtverantwortung. Sie stärkt die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte und sorgt für ein effektives Ressourcenmanagement und eine bedarfsgerechte Unterrichtsorganisation.

5. Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung:

Motivierte und qualifizierte Lehrkräfte sind entscheidend für die Qualität von Schule. Personalentwicklung meint jedoch nicht nur die Weiterentwicklung der Professionalität der einzelnen Lehrkraft, sondern auch die Qualität der Arbeitsbeziehungen untereinander.

6. Qualitätssicherung und –entwicklung sowie Schule im Gesamtsystem:

Eindeutige Regelungen und vereinbarte Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung kennzeichnen „gute Schulen“. Im Mittelpunkt steht dabei die Unterrichts- und Erziehungsarbeit, die regelmäßig überprüft und verbessert wird und auch mit anderen Schulen abgeglichen werden kann. Ebenfalls betrachtet werden sollten das jeweilige Schulumfeld und die vorherrschenden Rahmenbedingungen (*Arbeitsgruppe „Schulqualität“ der Steuerungsgruppe „Schulprogramm-entwicklung und Evaluation“, 2001, S.13*).

Eine systematische Qualitätsverbesserung beinhaltet alle sechs Bereiche. Den primären Ansatzpunkt für die Einzelschule bilden jedoch die Bereiche Lernergebnisse, Lernkultur und Schulethos.



Für *Aurin* (1990, S.77f.) ist eine „gute Schule“ als Handlungs- und Interaktionseinheit durch folgende Strukturelemente gekennzeichnet:

1. Pädagogischer Konsens über die Zielorientierung und auf ihm beruhende Stimmigkeit des Schulgeschehens,
2. Orientierungs- und Handlungssicherheit, Freiheit und Initiative ermöglichende Ordnungen,
3. Humane, sich auf Vertrauen gründende Kultur mitmenschlichen Umgangs,
4. Fördern und Fordern – polar sich ergänzende Formen pädagogischen Handelns,
5. Leistungs- und Wertebezogenheit des Unterrichtens,
6. Redlichkeit von Schulen und
7. die Erziehungswirkungen der Schule förderndes, die Lebenswelten von Schülern verbindendes Schulleben.

Diese Strukturelemente durchdringen das Interaktions- und Handlungssystem Schule auf allen Organisations- und Gestaltungsebenen und bestimmen die Ausrichtung und den Ablauf aller Prozesse des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens. Durch die Art und Weise ihrer Ausprägung und die Form ihres Zusammenspiels in den Handlungs- und Interaktionskontexten bewirken sie das spezifische Klima einer Schule und beeinflussen ihre Wirksamkeit. Klima und Erfolg wiederum haben Rückwirkungen auf die Entwicklung der Schule.

Aufbauend auf den Einschätzungen des Kollegiums unterscheidet *Fend* (1998 ) in einem Extremgruppenvergleich zwischen „guten“ und „schlechten“ bzw. belasteten Schulen. Demnach unterscheiden sich „gute“ und „schlechte“ Schulen maßgeblich durch:

1. Die Wahrnehmung des Miteinanders im Kollegium:

Das Miteinander eines Kollegiums an „guten“ Schulen ist gekennzeichnet durch eine hohe Kollegialität, die sich u.a. darin zeigt, dass kooperatives Handeln unter Lehrern, gemeinsames Unterrichten und gemeinsames Sich-Besuchen im Unterricht sowie Materialaustausch wesentlich häufiger vorkommen, als an „schlechten“ Schulen. Auch werden fachliche Diskussionen zu neuer Literatur und Lehrmitteln häufiger geführt.

2. Das Schulleben:

Das Schulleben „guter“ Schulen zeichnet sich dadurch aus, dass Lehrkräfte außerschulische Aktivitäten, wie z.B. Klassenfahrten nicht als „notwendiges Übel“ betrachten, sondern mit sehr viel Unterstützung und Interesse daran mitarbeiten. Zudem ist die Elternarbeit an „guten“ Schulen sehr viel ausgeprägter, als an „schlechten“ (*Fend* 1998, S.117f.).

### 3. Den Lehrer-Schüler-Beziehungen:

Deutlich unterscheidet sich auch die Wahrnehmung der Schüler seitens der Lehrer: So werden die Schüler an „schlechten“ Schulen als sehr schwierig, aggressiv, uninteressiert und eher undiszipliniert erlebt. Daraus resultieren auch die Unterschiede in den Lehrer-Schüler-Beziehungen der beiden Extremgruppen. „In belasteten Schulen werden Verantwortungsabbau, Resignation und Desengagement am deutlichsten sichtbar. Lehrer ziehen sich so weit wie möglich zurück, beschränken sich auf den Unterricht, finden sich mit Chaos ab, sehen keine ernsthaften Lerninteressen der Schüler mehr, beginnen die Schüler abzuwerten, ihre Beiträge nicht mehr ernst zu nehmen, sie zynisch und sarkastisch zu behandeln und ein Machtspiel zu exerzieren“ (Fend 1998, S.128). Entgegengesetzt dazu herrscht an „guten“ Schulen ein freundlicher Umgangston, die Lehrer gehen auf ihre Schüler ein, nehmen sie ernst und fühlen sich disziplinlosen und asozialem Verhalten von Schülern gegenüber verantwortlich.

### 4. Den Qualitäten des Schulleiters:

Auch die Schulleitung wird an „guten“ und „schlechten“ Schulen unterschiedlich wahrgenommen. So wird an „guten“ Schulen auch die Schulleitung positiv beurteilt. Sie wird als kompetent eingeschätzt und gilt als offen, lernfähig und entwicklungsorientiert.

Zusammenfassend hält Fend fest, dass es in den guten Schulen nicht nur darum geht, in Harmonie und Friedfertigkeit zusammenzuleben, sondern dass an vielen Stellen Indikatoren im Vordergrund stehen, die darauf verweisen, dass die Problembearbeitung und Zielorientierung im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich in guten Schulen aktiver, pädagogischer und schülerzentrierter ist. Gute und schlechte Schulen unterscheiden sich sehr stark in der Einstellung, Schwierigkeiten als Herausforderung und nicht als Belastung zu verstehen und im Stil des Umgangs untereinander und mit den Schülern. „Verantwortungsbereitschaft, aktive Aufgabebearbeitung, kooperative Arbeitsformen untereinander und mit den verantwortlichen Bezugsgruppen sowie pädagogisch orientierte Grundhaltungen charakterisieren danach ganz allgemein funktionsfähige, entwicklungsfähige und aufgabenorientierte Schulen“ (Fend 1998, S.133). „Die Qualität des Bildungswesens ergibt sich letztlich daraus, ob es gelingt, die Schule für möglichst alle Schüler zu produktiven Räumen des Lernens und ihrer langfristigen Entwicklung werden zu lassen“ (Fend 2000, S.56).

Nach *Haenisch & Kuhle* (1999) zeigt sich die Qualität von Schulen in mehreren gleichwertigen Bereichen, die alle miteinander im Zusammenhang stehen. Dabei lassen sich grob vier Dimensionen einer Qualität von Schule ausmachen:

1. „Ergebnisse von Schule und Unterricht, wie z.B. fachliche Leistungen oder die Entwicklung der Schüler im personalen und sozialen Bereich.
2. Prozesse auf der Unterrichtsebene, dazu zählen u.a. sowohl die Unterrichtsqualität als auch die Unterstützung, die die Schule bei Lernschwierigkeiten anbietet.
3. Prozesse auf der Schulebene wie Aktivitäten, Vorhaben und Vereinbarungen, die dazu beitragen, dass die Schule auch als Lernort und als Ort sozialer Begegnungen „gepflegt“ wird.
4. Die Integration des Schulumfelds in den Lernprozess, wie z.B. die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern oder die Einbeziehung von Lernorten aus der Gemeinde und der Arbeitswelt“ (*Haenisch & Kuhle* 1999, S.103).

*Steffens & Bargel* (1993, S.24) teilen den gesamten Bereich möglicher Kriterien für Schulqualität in die Felder

1. Erzieherische Wirkungen von Schule,
2. Lernbedingungen und Erziehungsprozesse an Schulen,
3. Struktur der Schulgestaltung und
4. Rahmenbedingungen für Schulen.

Für das Verständnis von Schulqualität und ihre Bestimmung ist entscheidend, auf welche Felder sich die Definition bezieht und welche Elemente und Indikatoren dafür herangezogen werden. Es ist also den Beurteilenden der einzelnen Schulen überlassen, welche Kriterien sie schwerpunktmäßig betrachten und welche Bedingungen sie dafür in Betracht ziehen, um die Qualität ihrer Schule zu steigern.

*Mortimore u.a.* (1988) finden folgende Faktoren für wirksame, bzw. gute Schulen:

1. zielbewusstes und zweckmäßiges Führungshandeln durch Schulleiter, Beteiligung und Engagement der Stellvertreter,
2. Grundkonsens im Kollegium,
3. lernorientierte Umgebung und Arbeitsatmosphäre,
4. intellektuell herausfordernder Unterricht,
5. klar strukturierte Unterrichtsstunden mit eingegrenzter Zielsetzung,
6. intensiver, kommunikativer Austausch zwischen Lehrern und Schülern,
7. Einbeziehung der Elternschaft und
8. positives Schulklima (*Holtappels* 2003, S.78).

*Tillmann* (1999, S.79f.) differenziert „Schulqualität“ in „Qualität“ als Prozessmerkmal und „Qualität“ als Lernergebnis. Die Qualitätsmerkmale der schulischen Lernumgebung müssen seiner Meinung nach sowohl dazu beitragen, den Unterricht zu verbessern und fachliches Lernen zu fördern als auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler zu unterstützen. Es gilt daher nicht, diese zwei Kriterien getrennt zu betrachten, sondern sie zu vernetzen, d.h. durch die Schaffung einer qualitativen Lernumgebung die Lernergebnisse zu steigern. Lernergebnisse sind dabei nicht nur als Fachwissen zu sehen, sondern auch unter dem Aspekt des sozialen Lernens, also der persönlichkeitsbedeutsamen Wirkung für Schüler, zu betrachten (*Tillmann* 2000, S.144).

Die dargestellten Positionen machen deutlich, dass die Begriffe „Qualität von Schule“, und „gute Schule“ durch sehr komplexe Qualitätsmerkmale gekennzeichnet sind. *Huber* (1999) weist dazu darauf hin, dass keineswegs alle genannten Merkmale erfüllt sein müssen, um dem Anspruch einer guten Schule gerecht zu werden. Schulqualität hängt demnach entscheidend davon ab, ob sich der Fokus auf Struktur- und Prozessfaktoren richtet oder ergebnisorientiert ist.

Aufgrund der lokal unterschiedlichen Voraussetzungen der einzelnen Schulen und den daraus resultierenden unterschiedlichen pädagogischen Zielsetzungen lässt sich zusammenfassend feststellen, „dass die Qualität einer Schule nicht nur die Summe guter Lehrerinnen und Lehrer sowie ihrer Unterrichts- und Erziehungsleistung ausmacht, sondern dass auch die sozialen und personellen Beziehungen und Ressourcen, das bildungspolitische Umfeld und die Finanzen Bestandteile einer Qualitätsbeurteilung sind“ (*Weibel* 1997, S.58). Es kann also nicht generell gesagt werden, was „die gute Schule“ ist, sondern die Beteiligten der Einzelschule, also das Lehrerkollegium, die Elternschaft und die Schüler, entscheiden, welche Ziele sie für ihre Schule anstreben und welche Kriterien sie dabei als vordergründig ansehen. *Rolff* (1991, S.878) macht dies sehr deutlich, indem er festhält: „Was die Ziele einer „guten“ Schule sein sollen, kann also nicht vorgegeben werden. Vorgaben führen höchsten zu Verdinglichung von Zielen oder/und zur „inneren Kündigung“ der Kollegien, die die Zielvorgaben auf der Oberfläche bejahen („Leerformeln“), im praktischen Handeln jedoch negieren. Die realen Handlungsziele (im Rahmen der staatlichen Vorgaben) kann sich das Kollegium nur selber geben: Zunächst durch Zielklärungen und dann durch Zielvereinbarungen, die in Prioritätenentscheidungen und schließlich in ein Schulentwicklungsprogramm münden“.

Qualitätsverbesserung von Schulen soll also grundsätzlich im Kern durch eine erweiterte Selbständigkeit der einzelnen Schule erreicht werden, da diese den pädagogischen Herausforderungen besser begegnen können, indem sie pädagogische Konzepte und Angebote entwickeln, die auf die jeweils spezifische Situation ihrer eigenen Schule zugeschnitten sind (*Buchen & Burkard 2000, S.228*). Wesentliche Instrumente der Qualitätssicherung und -verbesserung der eigenen Schule, also der Entwicklung der Einzelschule, sind dabei Schulprogramm und Evaluation.

## 2.2 Schulprogramme

Im Rahmen der staatlichen Vorgaben ist es den einzelnen Schulen selbst überlassen, welche Schwerpunkte sie innerhalb der Schulentwicklung setzen, um dem Anspruch einer „guten Schule“ gerecht zu werden. Mit der Erstellung eines Schulprogramms soll ein Gesamtkonzept für die schulische Arbeit entwickelt und die unterschiedlichen Aktivitäten und Vorhaben entsprechend der pädagogischen Zielsetzungen koordiniert werden. Die Arbeit im Schulalltag soll eine deutliche Orientierung erhalten und durch regelmäßige Formen der Ergebnisüberprüfung und Ergebnisbewertung etabliert werden (*Arbeitsgruppe „Schulprogramme“ im Nds. Kultusministerium 1997, S.21f.*).

Mit der Forderung nach einem Schulprogramm sollen eine Diskussion und schließlich eine Verständigung über die Ziele und Prinzipien der gemeinsamen Arbeit in Gang gebracht und die Leitideen verständlich und verbindlich artikuliert werden. Die Schule formuliert ihr eigenes Leitbild, d.h. die Norm, nach der ihre Arbeit und deren Erfolg zu beurteilen sind. Schulprogramme sind somit Ausdruck des bewusst gestalteten Profils einer Schule: Sie beschreiben das grundlegende Konzept der pädagogischen Zielvorstellungen und enthalten die darauf bezogenen Entwicklungsplanungen.

Somit ist ein Schulprogramm zum einen ein Planungs- und Entwicklungsinstrument und zum anderen ein Handlungs- und Arbeitsprogramm für die schwerpunktmäßige, aber gezielte Weiterentwicklung der Schule (*Holtappels 2003, S.168*). Mit der Entwicklung eines Schulprogramms soll die innerschulische Zusammenarbeit gesichert und weiterentwickelt werden, wobei sich Schulen als handlungsfähige pädagogische Einheit erfahren können, die eigenverantwortlich arbeitet. Zusätzlich sind Schulprogramme aber auch eine Rechenschaftslegung der Schulen gegenüber der staatlichen Schulaufsicht, die weiterhin die Einhaltung der staatlichen Vorgaben, wie sie z.B. in den Schulgesetzen festgehalten sind, kontrolliert.

Grundsätzlich haben ein Schulprogramm und der Prozess der Erarbeitung folgende schulentwicklungsrelevante Zielsetzungen und Aufgaben:

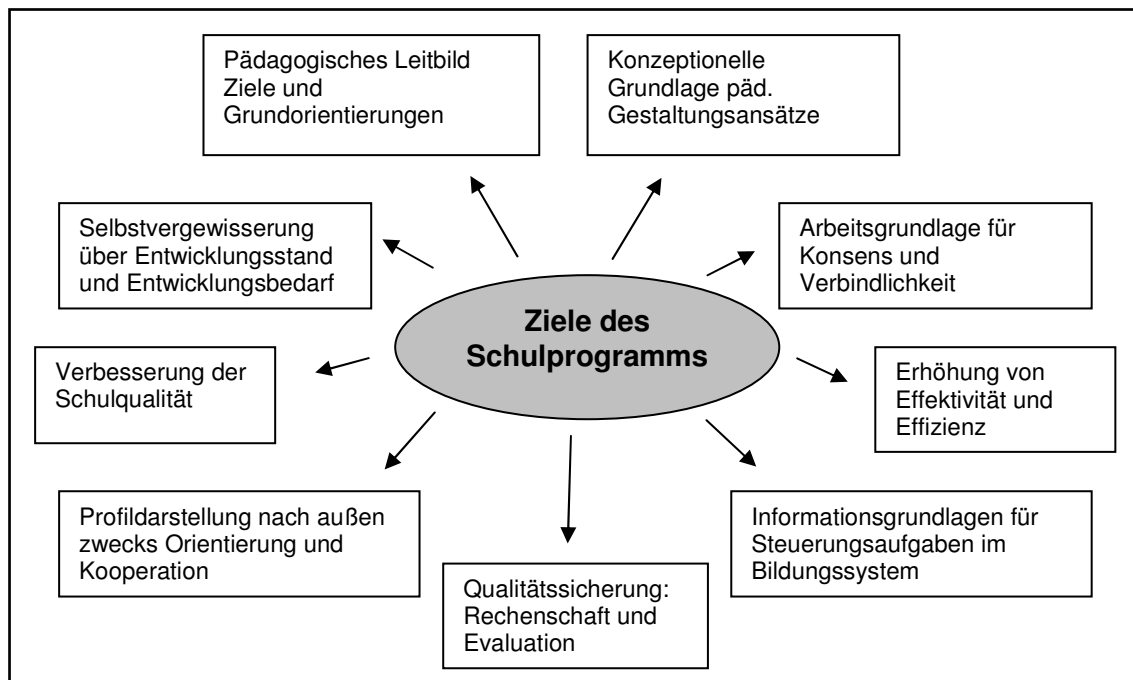


Abb. 2.3: Ziele des Schulprogramms (nach Holtappels 2003, S.168)

Holtappels (2003) differenziert die Ziele eines Schulprogramms in ihren Funktionen nach „innen“ und nach „außen“:

Nach innen dient das Schulprogramm der Verständigung der am Schulleben Beteiligten über pädagogische Orientierungen, fachliche Ziele, Prinzipien für die Gestaltung von Unterricht und Schulleben etc., wodurch sich für alle Schulmitglieder intensivere Einblicke in das Schulgeschehen, dessen Wirkungen und in Entwicklungsprozesse ergeben.

Nach außen erleichtert ein Schulprogramm zum einen Eltern und Schülern die Orientierung und die Schulwahlentscheidung hinsichtlich der Erwartungen, pädagogischen Leistungen und Lernangebote der Schulen. Zum anderen können sich auch neue Lehrkräfte oder Bewerber ein Bild vom pädagogischen Profil und der Arbeitsweise der Schule machen. Zusätzlich wird auch für Kooperationspartner deutlich, welche Bildungs- und Erziehungsvorstellungen und pädagogischen Ansätze vorliegen und wo Zusammenarbeit möglich ist. Ebenso erhält die Schulaufsicht aus dem Schulprogramm Anhaltspunkte für Beratung, Personalmanagement etc. (Holtappels 2003, S.171).

### 2.2.1 Merkmale und Inhalte

Das Schulprogramm ist ein schriftlich fixiertes Handlungskonzept der Schule, das zum einen das pädagogische Grundverständnis und die Schwerpunkte der Erziehungs- und Bildungsarbeit beinhaltet und zum anderen die Grundsätze der Zusammenarbeit und der Arbeitsorganisation, sowie vorrangige Ziele und konkrete Vorhaben und Maßnahmen für die kommenden Jahre festlegt. Dabei wird das Schulprogramm mit möglichst breitem Konsens des Kollegiums vereinbart und ist für alle Beteiligten verbindlich, bis eine Revision oder Fortschreibung erfolgt (*Arbeitsgruppe „Schulprogramme“ im Nds. Kultusministerium 1997, S.11f.*).

*Fleischer-Bickmann & Maritzen* (1996, S.13f.) sehen in Schulprogrammen Handlungskonzepte auf dem Weg zur guten Schule und zum eigenständigen Profil der eigenen Schule, die durch acht Schwerpunkte gekennzeichnet sind.

Ein Schulprogramm:

1. ist auf die Individualität einer Einzelschule zugeschnitten,
2. organisiert und artikuliert die pädagogische Grundorientierung der Schule,
3. ist ein Planungsinstrument für die Entwicklung eines Schulprofils,
4. ist ein dynamisches Handlungsprogramm der Selbsterneuerung der Schule,
5. setzt Schwerpunkte der Schulentwicklung,
6. orientiert und koordiniert die konkrete Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts,
7. enthält einen Maßnahmenkatalog und einen Zeitplan,
8. enthält Aussagen über die Anlage der internen Evaluation und ist selbst Maßstab für die schulinterne Evaluation.

*Holtappels* (2003) sieht in Schulprogrammen ein Planungs- und Handlungskonzept für Entwicklungen in kleinen Schritten, das zuallererst an der realen Situation der Einzelschule orientiert sein muss. Ein Schulprogramm beinhaltet nicht nur die pädagogische Konzeption einer Schule, sondern bringt auch die grundlegende Bereitschaft zu Innovation, Evaluation und Qualitätssicherung zum Ausdruck. „Das Schulprogramm spiegelt zugleich die pädagogische Grundorientierung des Lehrerkollegiums wider, ist damit Ausdruck der gemeinsamen Verantwortung aller Lehrkräfte und Eltern für die pädagogische Arbeit und die ihnen anvertrauten Schüler/innen“ (*Holtappels 2003, S.167*).

Grundsätzlich sind Schulprogramme lediglich Zwischenresultate, also auf begrenzte Zeit angelegt und müssen revidierbar bleiben.

### 2.2.2 Gliederung und Prozess

Die Erarbeitung eines Schulprogramms ist für *Bastian* (1998, S.6) der Entwurf einer „pädagogischen Landkarte“ für die eigene Schule. Darin werden Ausgangspunkte markiert, Ziele festgelegt, Wegstrecken eingezeichnet und Hindernisse und Unwegsamkeiten eingeplant. Wichtig ist dabei, dass nicht alle Schulen den gleichen Weg gehen müssen, sondern ihren individuellen Weg finden.

*Fleischer-Bickmann & Maritzen* (1998) betonen, dass Schulprogramme keine Rechtfertigungstexte der Schule sind und auch keine Hochglanzbroschüren, mit denen sich Schulen nach außen darstellen und werben. Es sind für sie interne, und immer vorläufige Arbeitspapiere, weshalb die Autoren auch bewusst von „Schulentwicklungs-kladden“ sprechen. Für diese schlagen sie folgende Struktur vor:

1. „Handlungsrahmen und Handlungsbedingungen der Schule („Festblätter“):
  - a) Ausgangslage der Schule: Wo liegen Stärken und Schwächen, mit welchen Herausforderungen wird die Schule konfrontiert?
  - b) Pädagogischer Grundkonsens: Was ist Konsens bzw. strittig bei Fragen des Unterrichts und Erziehens?
  - c) Schulphilosophie und Ziele: Welche Grundsätze sollen konkretisiert werden?
2. Arbeitsprogramm der Schule und interne Evaluation („Loseblätter“):

Jedes Vorhaben wird für die kommenden zwei Jahre konkretisiert, z. B. durch Beantwortung der Fragen: An welche Stärken soll angeknüpft werden, welche Probleme sollen gelöst, welche Ziele erreicht werden? Wer hat die Verantwortung, welche Ressourcen können genutzt werden?
3. Fortschreibung des Schulprogramms:
  - a) Zeitpunkt der Fortschreibung der Arbeitsvorhaben: Wann wird Bilanz gezogen?
  - b) Überprüfung der Rahmenbedingungen und neue Diagnose: Was hat sich verändert? Welche Entwicklung hat die Schule erfahren?“ (*Fleischer-Bickmann & Maritzen* 1998, S.10).

Im Aufbau ähnliche, aber doch wesentlich ausführlichere Schulprogramme erwartet dagegen die *Arbeitsgruppe „Schulprogramme“ im Nds. Kultusministerium* (1997). Sie schlägt eine Gliederung in sechs Punkten vor:



1. „Situationsbeschreibung der Schule:

Die Situationsbeschreibung bezieht sich auf die Entwicklung der Schule in den letzten Jahren, den Ist-Stand, besondere Stärken und Potentiale, aber auch Probleme und Belastungen sowie Wünsche und Ziele aus der Sicht der Beteiligten. Die Situationsbeschreibung sollte einerseits quantitative Angaben enthalten, z.B. Schulgröße, Lage der Schule, Räumlichkeiten, Schülerschaft und Schulabschlussergebnisse. Andererseits sollte sie qualitative Aussagen zu besonderen Stärken bzw. Problemen und Aufgaben machen, wobei alle Arbeits- und Handlungsfelder in den Blick genommen werden.

2. Die pädagogische Grundorientierung der Schule:

Jede Schule sollte unter Berücksichtigung der schulspezifischen Besonderheiten (Schülerschaft, Kollegium, Lage etc.) und staatlichen Rahmenvorgaben (Schulgesetze, Grundsatzverordnungen etc.) ihre pädagogische Grundorientierung klären. Sie sollte grundlegende pädagogische Aussagen machen zu ihrer Vision einer „guten Schule“, dem zugrunde liegenden Menschenbild und den Leitzielen der pädagogischen Arbeit.

3. Ziele und Perspektiven für die weitere Arbeit:

Zum einen werden die wesentlichen pädagogischen Ziele der Schule und die inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Schwerpunkte der künftigen Unterrichts- und Erziehungsarbeit formuliert. Dazu zählen insbesondere Schwerpunkte bei der Umsetzung des Bildungsauftrages, Gestaltung der Stundentafeln, Organisation der Lernprozesse und die Gestaltung des Schullebens.

Zum anderen werden die Perspektiven hinsichtlich der Kooperations- und Partizipationsstrukturen beschrieben, z.B. die Zusammenarbeit im Kollegium, Einbeziehung der Eltern- und Schülerschaft sowie die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern. Darüber hinaus können Ziele bezüglich des Personal- und Ressourcenmanagements formuliert werden.

4. Arbeitsprogramm:

Im Arbeitsprogramm werden konkrete, realisierbare Maßnahmen für die kommenden Monate und Jahre verbindlich festgeschrieben. Es enthält einen Zeit- und Arbeitsplan, regelt die Zuständigkeiten und beinhaltet ein „Prozess-Controlling“.

5. Unterstützungsbedarf:

Mit dem Schulprogramm informiert sich die Schule zugleich über den vorhandenen bzw. erforderlichen Fortbildungs- und Beratungsbedarf sowie über Partner und Ressourcen.

#### 6. Ergebnisüberprüfung und Fortschreibung:

Die Möglichkeiten einer Ergebnisüberprüfung und Fortschreibung sollte bereits bei der Erstellung eines Schulprogramms eingeplant werden, weil sie ein unverzichtbarer Bestandteil der Schulentwicklung sind. Die Überprüfung und Bewertung (Evaluation) kann sich inhaltlich z.B. auf die Ziele, den Prozess oder auch auf die Auswirkungen auf Schüler- und Lehrerschaft beziehen“ (*Arbeitsgruppe „Schulprogramme“ im Nds. Kultusministerium 1997, S.12f.*).

*Holtappels* (2003) sieht in Schulprogrammen in erster Linie ein Arbeitspapier für die Schule selbst. Aussagekräftige Schulprogramme sollten folgende Bereiche umfassen:

1. Bestandsaufnahme der Schulsituation und Analyse des Entwicklungsstands, und zwar der innerschulischen und der außerschulischen Rahmenbedingungen;
2. Formulierung des pädagogischen Leitbilds: Pädagogische Grundsätze, Orientierungen und Zielsetzungen der Schule;
3. curriculare Konkretisierungen und Schwerpunktbildungen;
4. pädagogische Gestaltungselemente der Lehr- und Erziehungsarrangements in Unterricht und Schulleben;
5. Schulorganisation und Schulmanagement: Zeitorganisation, Raumorganisation und Raumgestaltung, Personalorganisation und Fortbildung, Kooperation und Teambildung, Arbeits- und Entscheidungsstrukturen;
6. Entwicklungsschwerpunkte und Arbeitsprogramm zur Weiterentwicklung der Schule;
7. Formen der Qualitätssicherung und Evaluation: Arbeit am Schulkonzept, Evaluationsstandards, -kriterien und -methoden.

Schulsituation und Entwicklungsstand (1) verdeutlichen die Rahmenbedingungen, unter denen Schulen arbeiten müssen, die Aspekte 2 bis 5 machen im Kern das Schulkonzept einer Schule aus und zeigen das Leitbild und die Formen der pädagogischen Schulgestaltung, während sich die Bereiche 6 und 7 auf die schulentwicklungsorientierte Seite des Schulprogramms beziehen“ (*Holtappels 2003, S.171*).

Die dargestellten Vorschläge für ein Schulprogramm machen deutlich, dass gleichgültig, wie ausführlich der Prozess dargestellt wird, jede Schule grundsätzlich zunächst mit einer Situationsbeschreibung der Ausgangslage beginnt. Aufbauend auf dieser Situationsbeschreibung entscheidet das Kollegium dann, welche Ziele in Zukunft erreicht werden sollen, bzw. auf welchen Stärken die Schule aufbauen will und welche Schwächen beseitigt werden sollen.

Es geht also nicht darum, in ein Schulprogramm alles hineinzuschreiben, was pädagogisch wünschenswert ist, sondern gezielt Schwerpunkte zu setzen. Dafür muss sich das Kollegium vorher auf gemeinsame pädagogische Ideale, bzw. Ziele geeinigt haben, die speziell auf ihre Schüler zugeschnitten sind. Nachdem die Ziele festgelegt wurden, ist es dann die Aufgabe jeder Schule sich zu überlegen, mit welchen Mitteln diese Ziele erreicht werden können, bzw. welche Unterstützung dafür benötigt wird. Die Erstellung eines Schulprogramms ist dabei nicht als einmalige Aktion zu verstehen, sondern als einer von mehreren Schritten in Richtung „gute Schule“.

Das bedeutet, dass die festgelegten Ziele und das Erreichen dieser Ziele ständig überprüft und gegebenenfalls korrigiert werden müssen. Folgende Abbildung verdeutlicht den Prozess einer Schulprogrammentwicklung:

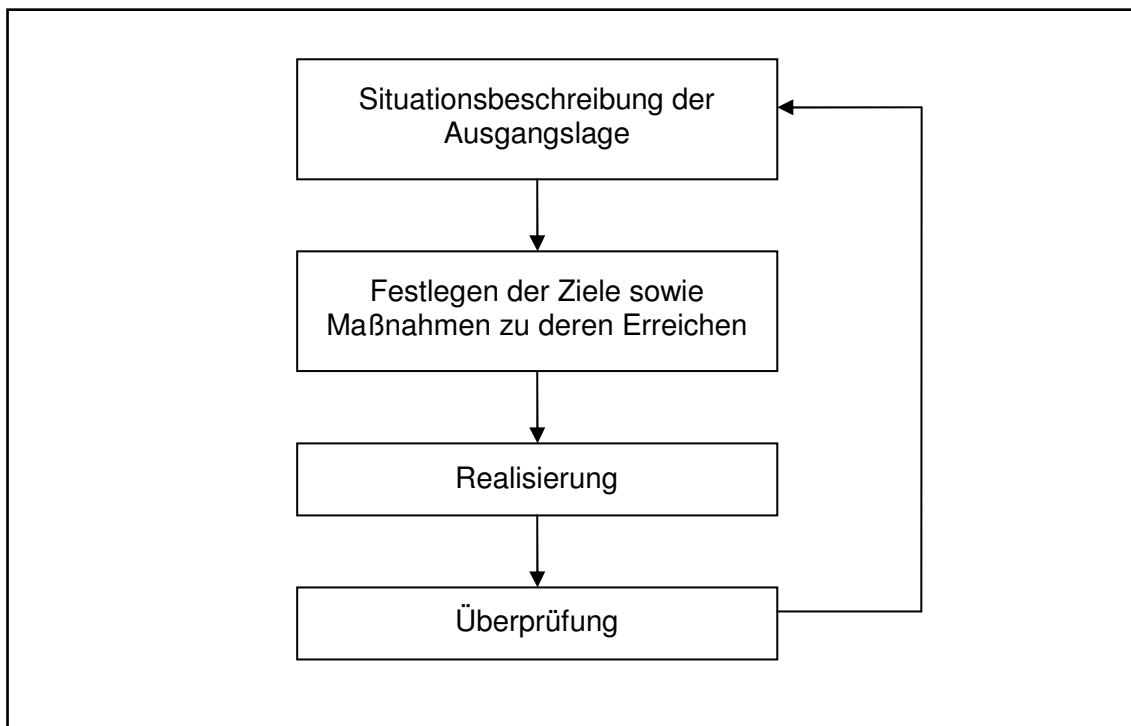


Abb. 2.4: Prozess der Schulprogrammentwicklung

*Bastian* (1998) betont, dass der Weg zur Erstellung eines Schulprogramms - trotz der offiziellen Aufforderung seitens der Kultusministerien - nicht als Rennstrecke, sondern als pädagogischer Schulentwicklungsprozess verstanden werden sollte, bei dem es um Profilbildung und nicht um Profilierung geht. Die Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen einer Schule, die gemeinsame Zielsetzung und Planung zum Erreichen der Ziele soll es den Schulen ermöglichen, zu „lernenden Organisationen“ zu werden, die die Qualität ihrer Arbeit langfristig selbst bestimmen und nicht mehr wie bisher den Vorgaben der Schulaufsicht zu folgen haben. Wird die Erstellung eines

Schulprogramms jedoch als einmalige Aktion verstanden, bei der es nur darum geht, der Schulaufsicht Rechenschaft abzulegen, so wird der genannte Anspruch nicht erfüllt. Die Erarbeitung eines Schulprogramms erfordert nach *Bastians* Auffassung daher auch eine Experimentierhaltung, die Zeit und Geduld, Phantasie und (Selbst-)vertrauen sowie Unterstützung und Beratung braucht (*Bastian* 1998, S.8).<sup>3</sup>

Schulprogramme sind somit ein zentrales Instrument der Schulentwicklung. Sie werden jedoch erst wirksam, wenn sie nicht als einmalige Maßnahme verstanden werden, sondern systematisch und kontinuierlich weiterentwickelt werden. Dies setzt eine ständige Selbstüberprüfung und –bewertung der im Schulprogramm formulierten Ziele und der konkreten Arbeitsvorhaben voraus. Daher ist die Schulprogrammentwicklung eng mit dem Instrument der Evaluation verknüpft.

## 2.3 Evaluation

Der Begriff „Evaluation“ bedeutet im Zusammenhang mit der Diskussion über „Qualität von Schule“ stark vereinfacht, dass eine Schule „von innen“ oder „von außen“ vor allem unter der Fragestellung beurteilt wird, ob ihre Arbeit und das von ihr Erreichte mit ihren Absichten, Vorhaben und Plänen, also ihrem Programm, und mit den für alle Schulen dieser Schulform geltenden allgemeinen Vorgaben übereinstimmen (*Becker* 1998, S.35).

Evaluation ist somit ein bewusst eingeleitetes und geplantes Verfahren zur systematischen Prüfung und Verbesserung der Qualität der Schulen. Evaluationsgebiete orientieren sich daher auch an den Kernbereichen der Schulqualität:

1. Bedingungen und Umfeld der Schule, z.B. Bildungsziele, Schule und Elternhaus, Schule und Gemeinde, Schule und Arbeitswelt.
2. Prozesse auf der Unterrichtsebene, z.B. Zeit für Lernprozesse, angemessene Lerninhalte, Unterstützung bei Lernschwierigkeiten, Qualität des Lehrens und Lernens.
3. Prozesse auf Schulebene, z.B. Schule als Lernort, Schule als Arbeitsplatz, Schulmanagement, Schulkultur.
4. Ergebnisse (Wirkungen), z.B. Leistungen, persönliche und soziale Entwicklung der Schüler (*Burkard & Eikenbusch* 2000, S.88).

---

<sup>3</sup> Konkrete Leitlinien zur Erarbeitung eines Schulprogramms bieten auch *Risse* 1998, *Schratz* u.a. 1998, *Eikenbusch* 1998, *Philipp & Rolff* 1998. Zudem bieten *Buhren & Rolff* 1996, *Rolff* u.a. 1998 und verschiedene Autoren in den pädagogischen Fachzeitschriften bereits erste Erfahrungsberichte aus der Praxis der Schulprogrammentwicklung.

Da auf schulische Innovation angelegte Evaluation in einem grundlegenden Entwicklungsprozess der Einzelschule eingebunden sein muss, sind aufgrund der verschiedenen Schwerpunktsetzungen der Schulen auch verschiedene Ebenen bzw. Schwerpunkte der Evaluation zu unterscheiden.

Evaluation dient sowohl als Instrument der Qualitätsentwicklung als auch als Rechenschaftslegung, die Qualitätssicherung ermöglichen soll. Denn obwohl die einzelnen Schulen eine Vielzahl unterschiedlicher Programme erarbeiten, soll auch weiterhin die Gleichwertigkeit der pädagogischen Angebote und Abschlüsse an den einzelnen Schulen garantiert werden (*Becker* 1998, S.23).<sup>4</sup>

*Weibel* (1997, S.61) beschreibt diese Aufgaben zum einen als entwicklungsorientierte Qualitätsevaluation, die der Optimierung der Schulqualität und der besseren Erfüllung der „Kunden-Bedürfnisse“ dienen soll und zum anderen als rechtfertigungsorientierte Qualitätsevaluation, die dem Auftraggeber bzw. der Öffentlichkeit Aufschluss über den Arbeits- und Entwicklungsstand der Schule geben soll, was wiederum deren Glaubwürdigkeit unterstützt.

Die Aufgaben der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung werden dabei in zunehmendem Maße sowohl durch interne als auch durch externe Evaluation erfüllt. *Burkard* (1997, S.120) schlägt dazu vor, dass Schulen zunächst im Rahmen von interner Selbstevaluation ihre Arbeit in eigener Verantwortung reflektieren und überprüfen. In einem zweiten Schritt ist es dann die Aufgabe einer externen Evaluation, diese Aktivitäten der einzelnen Schulen kritisch zu begleiten und gegebenenfalls auch in Frage zu stellen. Auch *Holtappels* (2003, S.205) plädiert dafür, dass im Sinne einer Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Einzelschule, eine interne Selbstevaluation des Schulkonzepts oder von Einzelmaßnahmen und Projekten durch das Kollegium einer externen Evaluation vorausgehen sollte.

*Rolff* (1995) verweist auf den Umstand, dass Schulen traditionellerweise kein ureigenes Bedürfnis nach Evaluation haben und somit ein Motivations-Dilemma besteht: „Wenn Schulen eine Evaluation aufgezwungen wird, versuchen sie, den Zwang zu unterlaufen, indem sie nur belanglose oder geschönte Berichte produzieren; stellt man den Schulen anheim, sich freiwillig an Evaluation zu beteiligen, entschließen sie sich in der Regel erst gar nicht dazu“ (*Rolff* 1995, S.381).

---

<sup>4</sup> Zur Gewährleistung qualitativ gleicher Abschlüsse siehe *Avenarius* 1995, *Frommelt u.a.* 2000.

Es gilt daher den Schulen deutlich zu machen, dass Evaluation für sie nützlich ist, z.B. als Orientierung für die Entwicklung der Schule. Zudem müssen institutionelle Klärungen bzw. Verträge in Schulen und mit Schulen geschaffen werden, die festlegen, dass interne Evaluation vor der externen Evaluation Priorität hat, zeitlich vorrangig ist und die Schule auch das Recht hat, nicht alle gewonnenen Daten weiterzugeben.

### **2.3.1 Die interne Evaluation**

Bereits bei der Bestandsaufnahme der Schulsituation erfolgt eine Evaluation der eigenen Praxis und ihrer Voraussetzungen, auf deren Grundlage dann ein Schulprogramm erstellt werden kann. Mit Hilfe weiterer Evaluationen kann die Schule überprüfen, ob die selbst gesetzten Ziele erreicht wurden, bzw. inwieweit man sich ihnen angenähert hat. Die Erfahrungen der eigenen Praxis können wirkungsvoller genutzt werden, sodass Schulen auf diese Weise nach und nach zu einer lernenden Bildungseinrichtung werden.

Schulinterne Evaluation ist somit ein kontinuierlicher systematischer Lern- und Arbeitsprozess der Schule selbst, bei dem vor Ort, von den Beteiligten selbst, Informationen bzw. Daten über das Lernen, den Unterricht und die Schule gesammelt werden, um Erkenntnisse aus ihnen zu gewinnen und begründet zu bewerten (*Eikenbusch* 1998, S.155).

Ausgangspunkt für interne Evaluationen können alle Problembereiche bzw. Situationen sein, die als verbesserungsbedürftig angesehen werden, z.B. Aggression auf dem Schulhof und fachkoordiniertes oder fächerübergreifendes Arbeiten (*Dichanz & Tulodziecki* 1995, S.73).

Erfolgreich kann interne Evaluation allerdings nur dann sein, wenn sich im Kollegium ein gemeinsames Grundverständnis herausbildet und die Beteiligten bereit sind, bei der Realisierung bestimmte Regeln und Bedingungen einzuhalten und zu kooperieren.

### 2.3.2 Die externe Evaluation

Als ergänzende Methode zur Qualitätssicherung durch interne Evaluation soll die externe Evaluation Ergebnisse und Prozesse an den Schulen von außen bewerten und die gewonnenen Erkenntnisse an die betreffende Schule zurückmelden. Eine Gruppe externer Evaluatoren unterzieht dabei der Praxis einer Schule einer kritischen Beobachtung, Deutung und Bewertung und tritt mit den schulischen Akteuren in einen Diskussionsprozess über die Ergebnisse ein, damit diese ihr Handeln reflektieren und zu einer effektiveren Selbststeuerung kommen können (*Arbeitsgruppe „Schulprogramme“ im Nds. Kultusministerium 1997, S.23f.*).

Daraus ergibt sich die Frage, durch wen und wie externe Evaluation durchgeführt werden soll. *Rolff (1997, S.125)* nennt dazu folgende Möglichkeiten:

1. „Standardisierte Tests, die zentral administriert werden.
2. Audits, eine systematische Untersuchung durch unabhängige Experten.
3. Peer-Review, „peers“, sog. „Kritische Freunde“ werden von der Schule gebeten Rückmeldung und Rat zu geben. Dies können z.B. Lehrer einer anderen Schule sein.
4. Schulberatungsbesuch, ähnlich wie 3., mit dem Unterschied, dass zuständige Schulaufsichtsbeamte dabei sind.
5. (Pflicht-) Visitationen, gehen von der Schulaufsicht aus, die bestimmte Bereiche visitiert und beurteilt“.

Externe Evaluation ist notwendig als Spiegel, Korrektiv und Stimulans und somit auch Grundlage für schulübergreifende Qualitätssicherung (*Rolff 1995, S.384*), wobei zu beachten ist, dass distanzierte, unvoreingenommene externe Evaluatoren erforderlich sind, die auch Aspekte und Probleme sehen, die der schulischen Beobachtung verborgen bleiben (*Dichanz & Tulodziecki 1995, S.13*).

Erst bei dem Zusammenwirken von interner und externer Evaluation ist eine Qualitätsentwicklung möglich. Voraussetzung für ein gutes Zusammenspiel beider Evaluationsformen ist eine veränderte Position der Schulaufsicht, die in diesem Fall den Wandel von einer Kontrollinstanz zu einer Beratungsinstanz vollziehen muss (*Eikenbusch & Buchen 1994, Allmann 1995, Bastian 1996*).

Selbstevaluation, externe Evaluation und Berichterstattung werden nach *Weibels (1997, S.60)* Auffassung die drei Hauptelemente eines neuen Systems von Qualitätssicherung der Schulen bilden und die alte Form der Schulaufsicht ablösen.

## 2.4 Zusammenfassung

Aufgrund des gesellschaftlichen Wandels, der sich in veränderten Sozialisationsbedingungen der Schüler und auch in gewandelten Bildungsanforderungen an diese zeigt, verändert sich auch der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen. Im Rahmen von Schulentwicklung sollen die Schulen auf diese Veränderungen angemessen reagieren und da allgemein formulierte Reformen und Verbesserungsvorschläge den einzelnen Schulen oft nicht gerecht werden, sind diese aufgefordert, durch die Erstellung und regelmäßige Überprüfung eines Schulprogramms ihr jeweils eigenes Profil zu entwickeln, um dem Qualitätsanspruch einer „guten Schule“ gerecht zu werden.

Bereits bei der Fragestellung nach der Qualität einer Schule wurde deutlich, dass diese neben den Rahmenbedingungen (Organisationsstrukturen, Räumlichkeiten etc.) abhängig ist von den Ergebnissen im Bereich der Leistungen (Noten etc.) und den Gegebenheiten der Interaktionsstrukturen (Schulklima etc.) der Schulen.

Durch die Entwicklung eines Schulprogramms sollen alle Schulen ihre eigenen Stärken und Schwächen evaluieren und ein eigenes Konzept zur Verbesserung ihrer Schule entwickeln, wobei die einzelnen Kollegien dabei selbst auswählen können, welchen der genannten Bereiche sie bei ihrer pädagogischen Arbeit besonders hervorheben wollen. Gerade hinsichtlich dieser Festlegung der Arbeitsschwerpunkte ergeben sich folgende Fragen:

1. Inwieweit können sich die Lehrkräfte einer Schule darauf einigen?

Wie finden z.B. Lehrkräfte, die persönlich den Bildungsauftrag der Schule besonders gewichten mit den Kollegen zusammen, die eher den Erziehungsauftrag der Schule hervorheben? Werden tatsächlich die individuellen beruflichen Orientierungen aller Lehrkräfte berücksichtigt, oder werden die Schwerpunkte nach der „Mehrheitsmeinung“ festgelegt?

2. Wie groß ist die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich mit dieser Thematik zusätzlich zu den täglichen Anforderungen des Arbeitsalltags auseinanderzusetzen?
3. Besteht an den Schulen die nötige „Interaktionsstruktur“, um gemeinsam Schwerpunkte zu setzen?

Gerade die Interaktionsstrukturen eines Kollegiums sind bei der Erstellung eines Schulprogramms von großer Bedeutung, da die Ziele und Wege der Schule von den Lehrkräften gemeinsam festgelegt werden sollen. Ein „gutes Schulklima“ kann von daher zum einen Ziel einer Schulentwicklung sein, zum anderen ist es aber auch (innerhalb des Kollegiums) Voraussetzung für eine gelingende Schulentwicklung.



Der mit der Schulprogrammentwicklung verbundene Anspruch, die Schule transparenter zu machen, hätte – bei einer deutlichen Profilbildung – auch für Lehrer den Vorteil, sich die Schule auszusuchen, die mit ihren individuellen beruflichen Orientierungen (am ehesten) übereinstimmt. Im Folgenden werden daher die Aufgaben und die beruflichen Orientierungen, sowie das Belastungserleben der Lehrkräfte näher erläutert.

### **3 Anforderungen und Belastungen im Lehrberuf**

Die geschilderten Anforderungen an die Schule haben erhebliche Auswirkungen auf das Berufsbild des Lehrers. Durch die sich ständig ändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verändern sich die Anforderungen an Schule und somit auch zwangsläufig an die dort tätigen Lehrkräfte. Es ist daher erforderlich, sich mit den Aufgaben der Lehrer und den Rollenerwartungen, die an diese herangetragen werden, sowie den daraus resultierenden persönlichen beruflichen Orientierungen der Lehrkräfte zu befassen. Zudem sind mit den veränderten Anforderungen auch veränderte Belastungen im Lehrerberuf verbunden, die ebenfalls erläutert werden.

#### **3.1 Anforderungen im Lehrberuf**

Aus den gesellschaftlichen Veränderungen ergeben sich auch veränderte Anforderungen an Schule und Lehrer. Die Aufgaben haben sich verändert und auch die Rolle, die ein Lehrer erfüllt, bzw. erfüllen sollte.

##### **3.1.1 Aufgaben des Lehrers**

Die Forderungen, die an die Institution Schule gerichtet sind (vgl. Kap. 2.1), unterscheiden sich häufig nicht von denen an die Lehrkräfte, weshalb die Aufgaben des Lehrers grundsätzlich gleichzusetzen sind mit den Aufgaben, die die Institution Schule in der Gesellschaft zu erfüllen hat. (*Engelhardt* 1982, S.17). Diese Aufgaben sind sehr umfangreich, weshalb *Müller-Limmroth* (1988) die Ansprüche der Gesellschaft an den Lehrer etwas überspitzt so formuliert: „gerecht soll er sein und zugleich menschlich und nachsichtig, straff soll er führen, doch taktvoll auf jedes Kind eingehen, Begabungen wecken, pädagogische Defizite ausgleichen, Suchtprophylaxe und Aids-Aufklärung betreiben, auf jeden Fall den Lehrplan einhalten, wobei hochbegabte Schüler gleichermaßen zu berücksichtigen sind wie begriffsstutzige. Mit einem Wort: Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe von Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen“ (*Müller-Limmroth* 1988, zit. nach *Heckt & Sandfuchs* 1998, S.9).

Auch *Barth* (1997, S.89) verweist auf diesen hohen Anspruch: „Auf den Lehrerberuf ist ein starker (ständig anwachsender) Erwartungsdruck der Gesellschaft gerichtet, soziale Probleme zu korrigieren, Wissen zu vermitteln, individuell auf die Schüler einzugehen und die Persönlichkeits- und moralische Entwicklung der Schüler zu fördern. Während für andere Berufe bestimmte Schwerpunkte gelten, wird vom Lehrer eigentlich alles verlangt“.

Die Kultusministerkonferenz (2000) hat sich gemeinsam mit den Bildungs- und Lehrgewerkschaften der Diskussion um ein neues Lehrerleitbild gestellt und legte folgende „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“ fest:

1. „Lehrer sind Fachleute für das Lernen.

Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Sie vermitteln grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in Methoden, die es dem Einzelnen ermöglichen, selbständig den Prozess des lebenslangen Lernens zu meistern.

2. Lehrer haben eine Erziehungsaufgabe.

Lehrer haben die Aufgabe, in Kooperation mit den Eltern und bei Bedarf auch mit Fachkräften außerhalb der Schule, „bewusst und absichtsvoll“ die Wertorientierungen, Haltungen und Handlungen der Schüler und damit deren Persönlichkeitsentwicklung zu beeinflussen.

3. Lehrer haben eine Beurteilungs- und Beratungsaufgabe.

Durch die kompetente, gerechte Beurteilung der Schüler sollen diese befähigt werden, ihre Bildungschancen voll auszuschöpfen und ihre Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft selbst einzuschätzen und zu steigern. Hiermit ist die „hilfreiche Beratung“ von Schülern und Eltern verbunden.

4. Lehrer haben eine Verwaltungsaufgabe.

Lehrer haben in schulübergreifenden Gremien und Institutionen mitzuarbeiten, Aufgaben und Verantwortung bei der eigenständigen Verwaltung der Schule zu übernehmen. Hierzu gehört ebenfalls die Beteiligung an der Gestaltung einer „lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas.“

5. Lehrer haben die Aufgabe, ihre Kompetenzen durch Fortbildungsangebote kontinuierlich weiter zu entwickeln.

6. Lehrer haben die Aufgabe, die Evaluation der Lehr- und Lernprozesse, des Schulprogramms und des Schullebens aktiv zu unterstützen“ (zit. nach *RiBland* 2002, S.54).

Während die ersten drei Punkte die Arbeit des Lehrers mit den Schülern umfassen, also den Bildungsauftrag im Sinne von Fertigkeiten- und Wissensvermittlung, den Erziehungsauftrag im Sinne von Vermittlung von Wert-, Haltungs- und Handlungsorientierungen sowie die Beurteilung und Beratung der Schüler, beziehen sich die Punkte vier und sechs auf die Tätigkeiten des Lehrers innerhalb der Schule bzw. des Kollegiums, im Sinne von Fördern eines guten Schulklimas und Weiterentwicklung der Schule. Der Arbeitsbereich des Lehrers kann daher in einen pädagogischen Arbeitsbereich und in die Kollegiumsarbeit unterteilt werden (*Engelhardt 1982, S.42*).

Innerhalb des pädagogischen Arbeitsbereichs des Lehrers sind zum einen der „Bildungsauftrag“ und zum anderen der „Erziehungsauftrag“ hervorzuheben.

Während sich der Bildungsauftrag vornehmlich auf die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten bezieht, ist der Erziehungsauftrag umfassender, da er heutzutage nicht mehr nur darauf beschränkt ist, im Unterricht angemessene Lernvoraussetzungen zu schaffen, sondern auch die Vermittlung von Werten und Verhaltensweisen sowie die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler beinhaltet. Obwohl beide Bereiche grundsätzlich „gleichwertig“ sind, werden in der aktuellen Diskussion die Schwerpunkte unterschiedlich gewichtet:

*Giesecke (1996, S.328)* sieht eine Überlastung der Lehrer durch soziale und erzieherische Aufgaben und fordert ein Zurück zur Unterrichtsschule. Da die Schule gar nicht in der Lage ist, Erziehung im Sinne von „ganzheitlicher Einwirkungen“ zu leisten, sollten sich Lehrkräfte auch durch den „Erziehungsauftrag“, der ihnen zugemutet wird, nicht beirren lassen und sich auf die Durchführung von Unterricht konzentrieren. Dabei stellt das Unterrichten Ausgangspunkt und Grenze des erzieherischen Wirkens dar und gibt allen anderen Tätigkeiten Maß und Sinn (*Giesecke 2001, S.14*), denn Unterrichten und Erziehen sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern eng miteinander verbunden.

Die erzieherischen Aufgaben sind dem Unterricht nicht einfach hinzuzufügen, sondern entstehen aus ihm und schaffen die Voraussetzungen dafür, da bereits mit der Auseinandersetzung mit bestimmten Lerninhalten, die Normen und Werte einbeziehen, bereits eine Werteerziehung stattfindet. *Giesecke* spricht daher auch von „erziehenden Unterricht“ (*Giesecke 2001, S.110*). Die Lehrer können somit durch ihre eigene Darstellung, sozusagen als „Vorbild“, „nebenbei“ erzieherisch auf ihre Schüler einwirken.

Eine ähnliche Auffassung haben *Czerwenka u.a.* (1990, S.119), die die eigentliche Funktion des Lehrers darin sehen, dass er den Schülern sachkundig grundlegende Informationen vermittelt und daneben als sozial-emotionale Identifikations- und Orientierungsperson dient.

Dass der Erziehungsauftrag aus der Sicht der Lehrkräfte dennoch nahezu zwangsläufig im Vordergrund steht, konnte *Fölling-Albers* (1992) in einer Untersuchung mit Grundschullehrern belegen. Nach Auffassung der Lehrkräfte sind mit der veränderten Lebenswelt der Kinder die Erziehungsaufgaben umfassender und vielfältiger geworden, was wiederum oft im Konflikt mit dem Lehrauftrag steht, für den zuwenig Zeit vorhanden bleibt. „Definieren sich die Lehrer primär als Bildungsvermittler und setzen ihren pädagogischen Schwerpunkt auf die lernzielorientierte Vermittlung von Inhalten, erleben sie ihren Unterricht vielfach als „gestörten Unterricht“, weil Verhaltensweisen und Äußerungen einzelner Kinder einen solchen Unterricht immer wieder unterbrechen. Legen Lehrer hingegen ihr pädagogisches Selbstverständnis mehr auf erzieherische Aspekte, erfahren sie besonders hart die zeitlichen Restriktionen, die ihnen durch Stundentafel und Lehrplan gesetzt sind, die aber auch in ihrer fehlenden fachlichen Kompetenz begründet liegen“ (*Fölling-Albers* 1992, S.65). Auch *Eder* (2000, S.155) weist auf diese Problematik der oft nicht vorhandenen Lernvoraussetzungen und zeitlichen Begrenzungen hin, indem er die Frage aufwirft, „inwieweit es Aufgabe von Schule und Lehrern sein kann, „nachsozialisierend“ zu wirken, und in welchem Ausmaß die Aufgaben von Schule überhaupt noch erfüllt werden können, wenn die Schaffung von Lernvoraussetzungen einen Großteil jener Zeit in Anspruch nimmt, die eigentlich für das Lernen selbst bestimmt ist“.

Da grundsätzlich nicht mehr von *den* Schülern gesprochen werden kann, die eher Bildung oder eher Erziehung benötigen (Kap. 2), müssen Lehrer in ihrer jeweiligen Arbeitssituation individuell entscheiden, ob für sie der Bildungs- oder der Erziehungsauftrag vorrangig ist. Diese Schwerpunktsetzung in die eher fachliche oder eher soziale Richtung, bzw. die Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler ist gerade auch hinsichtlich der Schulprogrammentwicklung von großer Bedeutung (Kap. 2), die ja laut Kultusministerkonferenz ebenfalls zu den Aufgaben der Lehrkräfte gehört.

Aus den dargestellten Aufgaben der Lehrkräfte wird deutlich, dass sich diese sowohl im pädagogischen Arbeitsbereich als auch bei der Kollegiumsarbeit in ständiger Interaktion mit Schülern, Kollegen, Eltern etc. befinden und dabei ständig unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüchen gerecht werden müssen. Im Folgenden werden daher die verschiedenen Rollenerwartungen an die Lehrkräfte aufgezeigt.

### 3.1.2 Rollenerwartungen an den Lehrer

Wenngleich der Unterricht und die damit verbundene Wissensvermittlung und Beziehung von Lehrern und Schülern als die bedeutsamste Aufgabe der Lehrtätigkeit erscheint, werden doch zusätzlich Erwartungen an die Lehrperson herangetragen. Kollegen, Vorgesetzte, Schulaufsichtsbehörde, Eltern und Öffentlichkeit haben vielfältige Erwartungen an den Lehrer, sodass dieser mehrere berufliche Rollen übernehmen muss, um den Bezugspersonen und den damit verbundenen Aufgaben gerecht zu werden.

*Barth* (1997) stellt eine Auflistung der Lehrerrollen zusammen und ordnet sie bestimmten Bezugsgruppen/Erwartungsträgern zu.

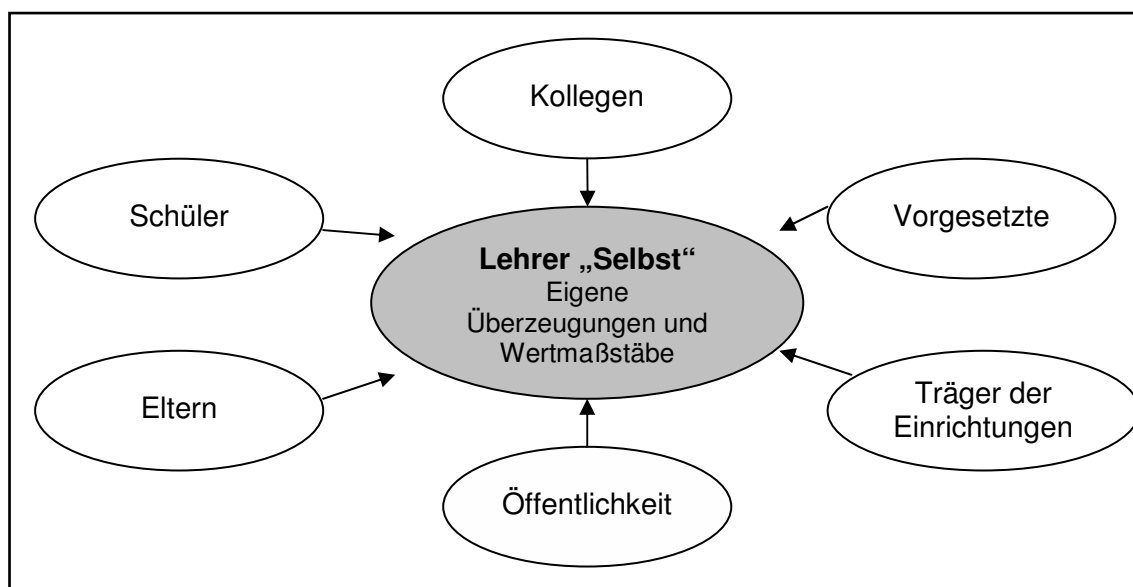


Abb. 3.1: Der Lehrer und seine Erwartungsträger (*Barth* 1997, S.92)

Die Verschiedenen Bezugspersonen haben unterschiedliche Erwartungen an den Lehrer, der somit verschiedene Rollen übernehmen muss:

- Für Schüler soll der Lehrer Fachmann, Berater, Vorbild, Freund sein und die Mutter-/Vaterrolle übernehmen.
- Für Eltern soll der Lehrer Fachmann, Bündnispartner, Ratgeber, Helfer und Entlaster sein.
- Für Kollegen soll der Lehrer Interessent, Freund, Mithelfer, Berater und Mitstreiter sein.
- Für Vorgesetzte soll der Lehrer Verwalter, Kontrolleur, Aufsicht, Hilfskraft, Imagepfleger und Berichter sein.
- Für die Öffentlichkeit soll der Lehrer Fachmann, Beurteiler, Selektierer, Laufbahnberater, Erzieher, Verwahrer und Therapeut sein.

Lehrer stehen somit in jeder Situation und zu jeder Zeit im Brennpunkt vielfältiger und zum Teil widersprüchlicher Erwartungen (Rollenexpansion), die nicht gleichzeitig zu erfüllen sind, weshalb Rollenkonflikte zur Normalität des Alltags werden (*Barth* 1997, S.92f.). So meinten bei *Saupe & Möller* (1981) auch 78% der befragten Lehrkräfte, sich in einem Rollenkonflikt zu befinden, da sie sich unterschiedlichen, zum Teil sich gegenseitig ausschließenden Erwartungen und Ansprüchen ausgesetzt sahen (*Grimm* 1993, S.16).

*Döring* (1992, S.40) spricht hierbei von einer „spezifischen Rollenverunsicherung“ der Lehrer, denen es durch eine Profilierung des beruflichen Selbstverständnisses ermöglicht werden soll, „einen begründeten, professionellen Standpunkt im Widerstreit der Erwartungen zu finden“.<sup>5</sup>

Es kann also grundsätzlich nicht von *der* Lehrerrolle gesprochen werden, sondern vielmehr – je nach Abhängigkeit von der jeweiligen Bezugsgruppe – von mehreren Rollen.

Die Anforderungen im Lehrberuf beziehen sich somit zum einen darauf, die gesetzlich festgelegten Aufgaben zu erfüllen und zum anderen darauf, die verschiedenen Erwartungen und Forderungen der Bezugsgruppen mit den eigenen Überzeugungen und Wertmaßstäben zu verbinden, d.h. eine eigene Lehrerrolle zu definieren.

---

<sup>5</sup> Zum Begriff der „Professionalisierung“ siehe genauer *Döring* 1992, *Terhart* 1995, *Stahl* 1995 sowie *Giesecke* 1996.

*Jirasko* (1994, S.218) geht davon aus, dass die Rolle, die ein Lehrer einnimmt, in gewissem, weitgehend unbekanntem Ausmaß die Ziele bestimmt, die er in seiner Arbeit, insbesondere in seiner Interaktion mit den Schülern, festlegt. Umgekehrt kann man aber auch davon ausgehen, dass die Ziele bzw. die Schwerpunkte, die eine Lehrkraft in ihrer Arbeit festlegt, die Rolle bestimmen, die er einnimmt.

Sieht sich also ein Lehrer eher in der Rolle als Fachmann, so wird er auch eher den Bildungsauftrag als vorrangige Aufgabe betrachten, demgegenüber eine Lehrkraft, die den erzieherischen Aspekt ihrer Aufgabe besonders gewichtet, sich eher in der Rolle des Freundes und Beraters der Schüler sieht.

Hierbei wird deutlich, dass jede Lehrkraft individuell entscheiden kann und muss, in welcher Form sie den an sie gestellten Anforderungen gerecht werden will, d.h. inwieweit die objektiven Aufgaben und Rollenerwartungen mit den eigenen Überzeugungen und Wertmaßstäben verbunden werden können.

Daraus ergeben sich verschiedene Aufgaben- und Rollenziele, die die Lehrkräfte für ihr Verhalten in der Schule und besonders im Unterricht zugrunde legen, welche im Folgenden als berufliche Orientierungen bezeichnet werden.

### 3.2 Berufliche Orientierungen von Lehrern

Die beruflichen Orientierungen, also die Arbeits- und Rollenpräferenzen der Lehrkräfte, werden erheblich durch die eigenen individuellen Überzeugungen und Einstellungen – die Institution Schule und die Schüler betreffend – beeinflusst. Unter Einstellungen werden dabei kognitive Strukturen bzw. Systeme von Kognitionen verstanden, „die sich auf bestimmte Objekte beziehen und eine affektiv-wertende Stellungnahme, sowie eine Verhaltensbereitschaft (-absicht) gegenüber diesen Gegenständen implizieren“ (*Dann u.a.* 1978, S.79).<sup>6</sup>

Aus den objektiven Aufgaben und Rollen der Lehrkräfte entstehen somit durch die individuellen Einstellungen der einzelnen Lehrkräfte deren individuelle berufliche Orientierungen.

Konkret auf die Arbeit des Lehrers mit den Schülern und die Zusammenarbeit mit den Kollegen bezogen, lassen sich die beruflichen Orientierungen der Lehrkräfte folgendermaßen darstellen:

---

<sup>6</sup> Die Objektgebundenheit von Einstellungen wird als relevantes Unterscheidungskriterium zu Persönlichkeitsmerkmalen angesehen, da Einstellungen im Gegensatz zu Persönlichkeitsmerkmalen als gelernt und erfahrungsabhängig gelten (*Hinsch & Jürgens* 1985, S.232).



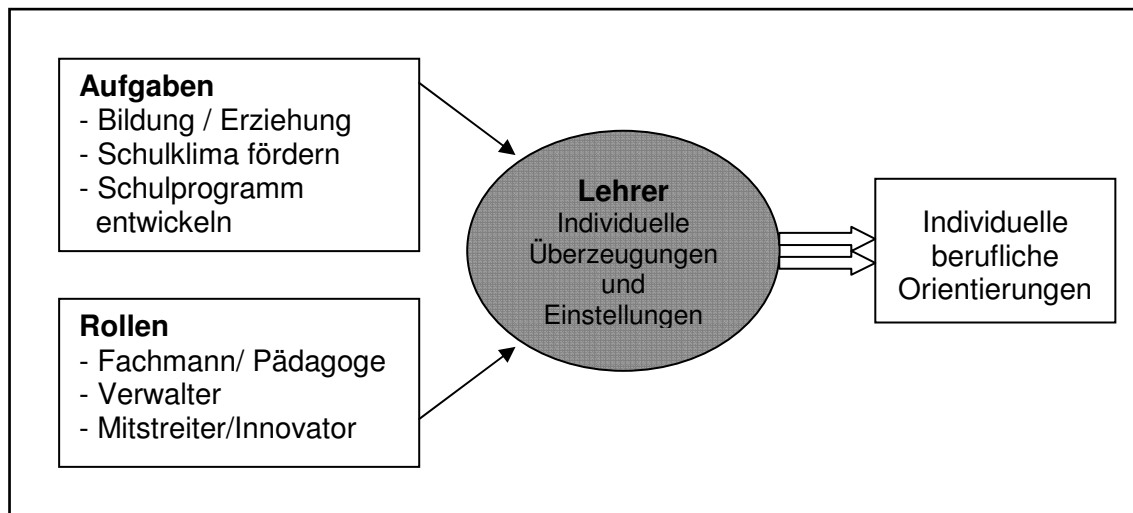


Abb. 3.2: Berufliche Orientierungen von Lehrern

Aus den Aufgaben und Rollenerwartungen der Lehrkräfte ergeben sich somit individuelle berufliche Orientierungen hinsichtlich „Fachwissenschaftler oder Pädagoge“ und „Reformbereitschaft oder Reformskepsis“. Diese beiden Aspekte sind gerade hinsichtlich der geforderten Schulentwicklung (Kap.2) von großer Bedeutung, da sich die Kollegien hierbei zum einen auf gemeinsame Schwerpunkte der schulischen Arbeit, also Bildung bzw. Erziehung, einigen sollen und zum anderen erwartet wird, dass sie die Bereitschaft aufbringen, ihre Schule zu verändern.

Obwohl bei der Erfüllung der Anforderungen implizit vorausgesetzt wird, dass die Lehrkräfte engagiert und idealistisch sind, können diese jedoch mit unterschiedlichen Einstellungen diesen Anforderungen begegnen: So können Lehrkräfte ihre Tätigkeit beispielsweise als eine Art der „Berufung“ betrachten, die ein hohes Maß an Engagement rechtfertigt, oder aber als einen „Job“ wie jeden anderen auch, der deshalb auch kein überhöhtes Engagement rechtfertigt.

Daher werden die für die Schulentwicklung relevanten individuellen beruflichen Orientierungen der Lehrkräfte näher erläutert.

### 3.2.1 Ausgewählte berufliche Orientierungen

- Fachwissenschaftler oder Pädagoge?

Bereits bei der Wahl des Lehramtstudiums lassen sich unterschiedliche berufliche Orientierungen bei den Studierenden feststellen.

Mayr (1996, S.26) befragte 743 österreichische Lehramtstudierende bezüglich ihrer Interessen an 31 berufsbezogenen Tätigkeitsbereichen von Lehrern. Auf ein äußerst hohes Interesse stoßen dabei „Unterricht gestalten“ und „soziale Beziehungen fördern“, weit weniger attraktiv erscheinen hingegen Tätigkeiten des Kontrollierens und Beurteilens sowie der Umgang mit Eltern und Kollegen.

Hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts und der Förderung sozialer Beziehungen ergeben sich dabei Unterschiede zwischen den Studiengängen: So betonen Volksschulstudenten besonders ihr Interesse am Fördern sozialer Beziehungen, Hauptschulstudenten hingegen interessiert eher jene Tätigkeiten, die mit fachlichen Qualifikationen zu tun haben.

Diese schulformbezogenen Unterschiede in den individuellen beruflichen Orientierungen konnte Jirasko (1994, S.224) in einer Befragung mit 647 berufstätigen Lehrkräften ebenfalls aufzeigen. Demnach zeigen sich Berufsschullehrer und Lehrer allgemeinbildender höherer Schulen systemorientierter (im Sinne von Lehrer als formale Autorität, Fachmann) und Volks- und Hauptschullehrer eher schülerzentriert (im Sinne von persönlichen Beziehungen zum Schüler aufbauen, Eingehen auf individuelle Probleme).

Auch Döring (1992, S.34) stellt fest, dass an allgemein bildenden Schulen keine Ausgewogenheit zwischen den fachlich-fachwissenschaftlich (logotropen) und den pädagogisch-sozialen (paidotropen) beruflichen Orientierungen besteht. „Während z.B. Gymnasiallehrer eher einseitig logotroporientiert sind, kommt bei den Grund- und Hauptschullehrern offensichtlich eher eine paidotrope Einstellung zum Tragen“.

Mayr (1994, S.10) geht dabei davon aus, dass diese individuellen beruflichen Orientierungen, also die unterschiedlichen Präferenzen im Aufgaben- und Rollenbild, im allgemeinen auch den spezifischen Aufgaben der jeweiligen Lehrergruppe bzw. den Bedürfnissen der Schüler der entsprechenden Schulart entgegenkommen, da Grund- und Sonderschüler für ihre Entwicklung vermutlich in besonderem Maße Lehrkräfte brauchen, deren Schwerpunkte im sozialen Umgang liegen, wohingegen Gymnasiasten – insbesondere der Oberstufe – eher einen pädagogisch distanzierten, fachorientierten Lehrer ertragen können als einen, der sie in ihrer Intellektualität unterfordert.

Obwohl es offensichtlich eindeutige Unterschiede zwischen den Schulformen hinsichtlich der beruflichen Orientierungen der dort tätigen Lehrkräfte gibt, kann davon ausgegangen werden, dass es auch innerhalb der einzelnen Schulformen diesbezüglich „Abstufungen“ gibt: So wird es sicherlich auch an einem Gymnasium sowohl Lehrkräfte geben, die z.B. den fachlichen Aspekt besonders gewichten als auch Lehrkräfte, die den sozialen/erzieherischen Aspekt besonders hervorheben. Dieser Gesichtspunkt ist besonders hinsichtlich der Aufforderung zur Profilbildung der Schulen (Kap. 2) zu berücksichtigen.

- Reformbereitschaft oder Reformskepsis?

Die Aufgabe der Lehrkräfte, die Schule im Rahmen eines Schulprogramms weiterzuentwickeln (Kap. 2), setzt voraus, dass sich die Lehrkräfte kritisch mit der Schule auseinandersetzen und diese ggf. verändern.

Bereits in den Jahren 1969/70 beschäftigte sich die Konstanzer Forschungsgruppe „Lehrereinstellungen“ zunächst in einer Querschnitts- und dann in den folgenden Jahren bis 1977 in einer Längsschnittuntersuchung mit den Einstellungen, die Lehramtsstudenten bzw. Junglehrer mit ihrem Beruf verbinden. Ausgangspunkt dieser Untersuchung war die Fragestellung, welche Einstellungen und „innovative Kompetenzen“ Lehramtsstudenten in ihrer Ausbildung vermittelt bekommen sollten, um während ihrer Berufstätigkeit aktiv an einer Veränderung der Schule beitragen zu können (*Dann u.a. 1978, S.20, Hinsch 1979, S.90*).

In mehreren Untersuchungen konnte die Konstanzer Forschungsgruppe nachweisen, dass im Verlauf des Studiums die allgemeine Reformbereitschaft steigt, sich dieser Trend jedoch nach Eintritt in die Berufspraxis umkehrt und die Reformbereitschaft wieder sinkt (*Dann u.a. 1978/81, Müller-Fohrbrodt u.a. 1978, Cloetta u.a. 1973*).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Im Rahmen dieses Projektes wurde der „Konstanzer Fragebogen zu Schul- und Erziehungseinstellungen“ (*Koch u.a. 1972*) entwickelt, der sechs verschiedene Dimensionen erfasst, von denen eine, die Negative Reformbereitschaft (NR), unmittelbar die Innovationsbereitschaft, d.h. die Einstellung zur Notwendigkeit von Schulreformen betrifft. Eine weitere Dimension, Druckorientierung (DR), bezieht sich darauf, inwieweit Zwang und Kontrolle erforderlich sind, um Schüler zum Lernen zu bringen. Sie gehört insofern zur Innovationsbereitschaft, als in der zukünftigen Schule wesentlich mehr Gewicht auf die Eigenaktivität und –motivation der Schüler gelegt werden sollte. Eine dritte Dimension erfasst die relative Bedeutung von Anlage und Umwelt für die Ausbildung und Erziehung der Schüler, die Anlageorientierung (AN). Die Innovationsbereitschaft eines Lehrers kommt ebenfalls zum Ausdruck, wenn er an einer besser gestalteten Erziehungsumwelt der Schüler interessiert ist und daher auch die pädagogischen Aspekte seiner Arbeit hervorhebt und sich nicht als reiner Wissensvermittler versteht. Die Dimension, die diesen Aspekt erfasst lautet Selbstverständnis als Pädagoge (SP). Die Dimension Berufung (BE), also die Auffassung vom Lehrberuf als eine Aufgabe, zu der man sich berufen fühlen muss und die man mit großem Engagement erfüllen muss, ist vermutlich eine notwendige Voraussetzung dafür, sich für Schulreformen einzusetzen, letztendlich kann aber auch ein „gelassener“ Lehrer großes Engagement für seine Arbeit mitbringen. Im Gegenzug zu einer positiven Einstellung bezüglich der Dimensionen, wird bei einer Betonung der Relevanz von Erbanlagen (AN), einer konservativen Einstellung zu Reformen (NR) und einer positiven Bewertung von Disziplin und Kontrolle (DR) von „Konservativität“ oder auch vom „konservativen Syndrom“ gesprochen (*Dann u.a. 1978, S.83f.*).

- Berufung oder Job?

In Anbetracht der Auffassung, „dass in der Arbeit der Lehrer die Hoffnung und die Zukunft der *ganzen* nachfolgenden Generation begründet liegt“ (Barth 1997, S.89), kann die Arbeit des Lehrers einerseits als eine Tätigkeit betrachtet werden, zu der man „berufen“ sein sollte, d.h. die man mit einem besonders hohem Maß an Engagement und Idealismus ausführen sollte, andererseits kann die Arbeit des Lehrers auch als ein ganz normaler „Job“ wie jeder andere aufgefasst werden, die keinerlei besonderes Engagement beanspruchen darf.

Auch hinsichtlich dieser Einstellungen konnte die Konstanzer Forschungsgruppe feststellen, dass sich mit Beginn der Berufstätigkeit die Berufsorientierung Richtung Joborientierung verändert (Dann u.a. 1978, S.229).

### 3.2.2 Berufliche Orientierungen im Wandel

Der Einstellungswandel von jungen Lehrern nach Berufsbeginn wird überwiegend mit dem Begriff „Praxischock“ in Verbindung gebracht (Hinsch 1980, S.127, Müller-Fohrbrodt u.a. 1978, S.203).

Die Konstanzer Forschungsgruppe konnte bei allen befragten Berufsanfängern für die ausgewählten beruflichen Orientierungen eine Veränderung in eher konservative Richtung feststellen. So wird das Selbstverständnis als Pädagoge und die Berufungstendenz bei den Lehrkräften geringer, d.h. die Stoffvermittlung wird wieder für wichtiger gehalten und die Joborientierung nimmt zu, und auch die Reformbereitschaft sinkt (Dann u.a. 1978, S.229). Koch (1972, S.110) geht dabei davon aus, dass mit Beginn der Berufstätigkeit bei den Lehrern der anfängliche Idealismus abgebaut wird.

Dieser Einstellungswandel in konservative Richtung ist auch unter dem Begriff „Konstanzer Wanne“ bekannt geworden (Dann u.a. 1978/81, Müller-Fohrbrodt u.a. 1978, Cloetta u.a. 1973).

Der Einstellungswandel der Lehrer in konservative Richtung vollzieht sich jedoch nicht in allen Bereichen gleichermaßen. „Während sich Einstellungen, die konkret auf das Unterrichtsverhalten des Lehrers bezogen sind, relativ rasch in Richtung konservativ verändern, um dann im weiteren Verlauf der Junglehrerzeit weitgehend konstant zu bleiben, erfolgt die Veränderung bei allgemeineren und umfassenderen Einstellungen eher langsam“ (Hinsch 1980, S.127).

So lässt sich beispielsweise für die Druckorientierung bereits nach vier Monaten Junglehrerzeit ein erhebliches Ansteigen der Werte beobachten, die danach relativ konstant bleiben, wohingegen der Einstellungswandel bezüglich der Reformbereitschaft zu Reformskepsis nach vier Monaten nur relativ gering ist, sich dafür aber im nachfolgenden Zeitraum noch fortsetzt (Dann u.a. 1978/81, Müller- Fohrbrodt u.a. 1978, Hinsch 1979).

Da sich der Prozess des allmählich Konservativ-Werdens auch über die Junglehrerzeit hinaus fortsetzt, kann dieser nicht als ein reines Problem des Berufsanfängers angesehen werden, der sich nach einer Phase der beruflichen Konsolidierung wieder zurückbildet, „sondern er ist eher als grundlegender und nachhaltiger Effekt der Auseinandersetzung mit der beruflichen Umwelt zu betrachten“ (Dann u.a. 1981, S.259), der zu unterschiedlichen Entwicklungsverläufen der Lehrkräfte führen kann.

Hubermann (1991) untersuchte in ausführlichen, etwa fünfstündigen Interviews die Berufsbiographien von 150 Lehrern in der Schweiz. Aus den Ergebnissen entwickelte er ein Modell möglicher unterschiedlicher Entwicklungsverläufe von Lehrern während ihrer Berufstätigkeit.

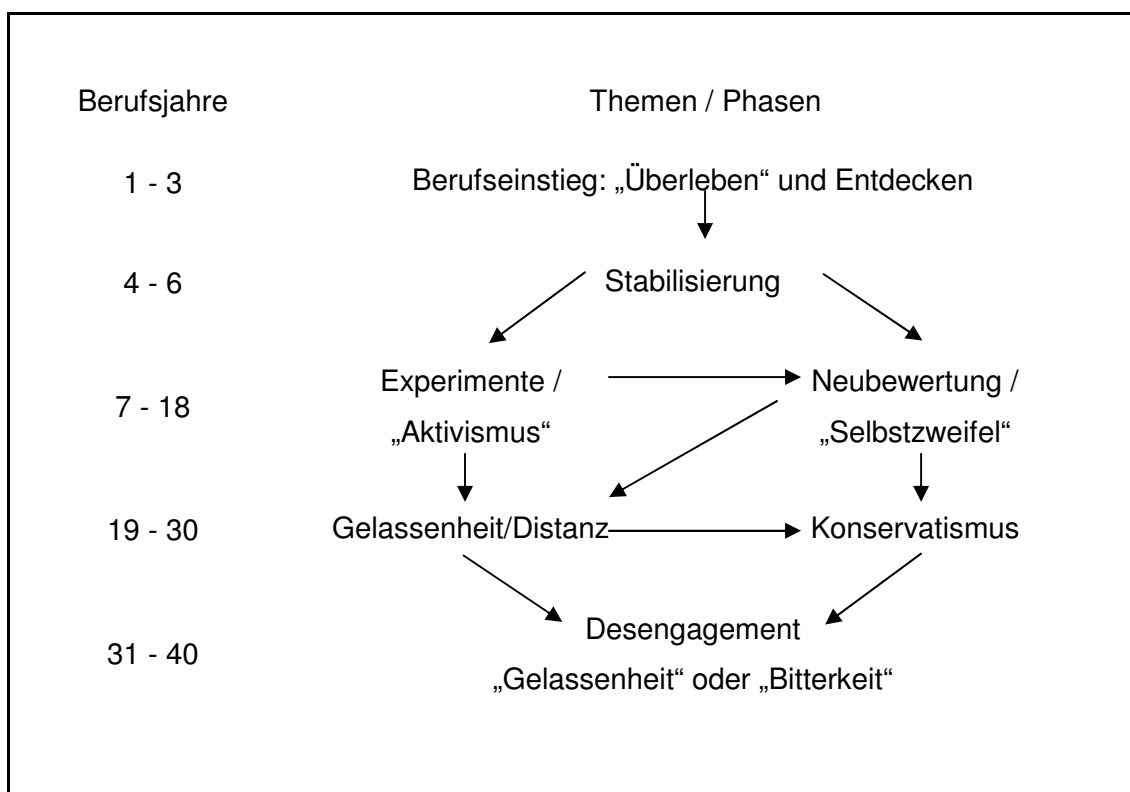


Abb. 3.3: Modell der Abfolge zentraler Themen in der Berufslaufbahn (Hubermann 1991)

Die ersten beiden Phasen des Berufslebens sind dabei bei allen Lehrern nahezu identisch: Auf den Berufseinstieg, bei dem es vornehmlich um das „pure Überleben“ geht, folgt zwischen dem vierten und sechsten Berufsjahr die Phase der Stabilisierung, d.h. die Anfängerprobleme sind überwunden und es besteht eine gewisse Routine und Sicherheit in der Unterrichtsarbeit. Daran anschließend folgt entweder eine Phase der Experimente und des Aktivismus oder eine Phase der Selbstzweifel oder der (eher negativen) Neubewertung des Berufs. Für diejenigen, die eine eher von Selbstzweifeln geprägte Neubewertung ihres Berufs vornehmen, zeigen sich zwei Entwicklungsverläufe: eine positive im Sinne von „frischer Wind“ sowie eine negative im Sinne einer Nicht-Lösung, d.h. einer Haltung des „da kann man nichts machen“. Diese Lehrergruppe entwickelt in den weiteren Berufsjahren einen deutlichen Konservatismus, zum Teil sogar Zynismus gegenüber dem eigenen Beruf, der schließlich in ein von Bitterkeit geprägtes Desengagement in den letzten Berufsjahren mündet.

Diejenigen Lehrkräfte hingegen, die aus den Selbstzweifeln heraus einen neuen Anfang finden, neue Energien bereitstellen können und auf diese Weise wieder ein neues, persönliches Interesse an ihrer Arbeit finden, treffen dann auf die Gruppe der Aktivisten und Experimentatoren und tragen insgesamt zur Weiterentwicklung der Schule bei. Aber auch in dieser Gruppe entsteht schließlich eine gewisse Gelassenheit, d.h. die großen spektakulären Dinge werden den anderen, jüngeren Kollegen überlassen, bei gleichzeitiger Konzentration auf die eigene, persönliche Art des Unterrichtens. Dies ist ebenfalls eine Form des Desengagements, jedoch nicht in Bitterkeit, sondern in Gelassenheit (*Terhart* 1994, S.25f.).

Während *Müller-Fohrbrodt* (1978, S.197) den Einstellungswandel der Lehrer nach Berufsbeginn von innovativen, progressiven Einstellungen zu konservativen Einstellungen eher als ein negatives Phänomen betrachtet, weil auf diese Weise das vorhandene Innovationspotential und die innovative Kompetenz für die Weiterentwicklung der Schule verloren geht, wird bei dem Modell von *Hubermann* deutlich, dass auch eine konservative Haltung der Lehrkräfte gegenüber Reformen zu einer Gelassenheit/Desengagement führen kann, welche jedoch einhergeht mit einer Konzentration auf den eigenen Unterricht.

Eine konservative Haltung gegenüber Reformen muss also nicht gleichbedeutend sein mit einer „gleichgültigen“ Einstellung gegenüber den Schülern. So kommt beispielsweise *Fend* (1998, S.295) in einer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass sich eine progressive schülerorientierte Haltung der Lehrerschaft zwar positiv im sozial-emotionalen Bereich auswirkt, im „Anstrengungsbereich“ der Schüler dagegen eine realistisch-konservative Haltung effektiver ist.

Dass eine konservative Einstellung der Lehrkräfte nicht nur negativ zu bewerten ist, konnten auch *Merz & Weid* (1981) feststellen, die den Zusammenhang zwischen allgemeiner Berufszufriedenheit<sup>8</sup> und beruflichen Wertorientierungen untersucht haben. Dabei kamen sie zu dem Ergebnis, dass sich die zufriedenen Lehrer zum einen besser mit den schulischen Normen identifizieren und dem Schulsystem unkritischer gegenüberstehen, zum anderen aber auch höhere Erwartungen und Ansprüche an sich selbst und ihre Schüler stellen (*Barth* 1997, S.117).

Auch hinsichtlich der Burnout<sup>9</sup>-Erscheinungen von Lehrkräften konnte *Barth* (1997, S.163) in einer Untersuchung mit 122 Lehrern keinerlei (lineare) Zusammenhänge zwischen Reformskepsis sowie Selbstverständnis als Pädagoge und Burnout feststellen. Lediglich die Skala Berufung zeigt schwache negative Zusammenhänge zu Burnout auf, so empfinden beispielsweise Lehrkräfte, die sich eher berufen fühlen, ihre Leistungsfähigkeit weniger reduziert.

*Schmieta* (2001, S.258) konnte bei einer Studie mit 111 Lehrern zwar lediglich tendenzielle Zusammenhänge ( $p=0,055$ ) zwischen Reformskepsis und Burnout feststellen, kommt aber insgesamt zu dem Ergebnis, dass konservative bzw. konservativ gewordene Einstellungen mit höheren Burnoutwerten einhergehen.

---

<sup>8</sup> Zum Begriff der Berufs- bzw. Arbeitszufriedenheit bei Lehrern siehe *v.Dick* 1999.

<sup>9</sup> Burnout ist nach *Pines, Aronson und Kafry* (1985) definiert als die Erfahrung von körperlicher, einstellungsmäßiger und emotionaler Erschöpfung, die aus dem Vorhandensein von Stressoren und dem Nicht-Vorhandensein von Satisfaktoren in der Arbeitssituation resultieren (*Barth* 1997, S.17). Zu Burnout im Lehrberuf siehe *Barth* 1997, *Stähling* 1998, *Schmieta* 2001.

### 3.3 Belastungen im Lehrberuf

Das Arbeitsfeld von Lehrkräften und die an sie gestellten Anforderungen sind hoch komplex, weshalb der Lehrberuf zu den psychosozial belastenden Tätigkeiten zählt. Von den berufstätigen Lehrkräften erreichen derzeit nur 20% die normale Dienstaltersgrenze, die übrigen 80% scheiden vorzeitig durch Frühpensionierung aus, etwa die Hälfte mit einer Erschöpfungsdiagnose (*Sieland* 1999). *Terhart* (2001, S.50) stellt daher auch in Frage, dass der Lehrberuf angesichts der zunehmenden Herausforderungen und Belastungen noch als „lebenslänglicher Beruf“ betrachtet bzw. ausgeübt werden kann.

Die Anforderungen im Lehrberuf sind sehr umfassend, weshalb für *Rudow* (1994, S.10) die Diskussion um Belastungen im Lehrberuf zwangsläufig auf eine „Überbelastung“ hinausläuft. Auch *Barth* (1997, S.91) verweist auf die vielfältigen Aufgaben der Lehrkräfte, deren Arbeitsauftrag „nach oben offen“ ist und daher engagierte Lehrer dazu bringt, sich selber zu überfordern.

Nach *Czerwenka* (1996) bestehen Lehrbelastungen aus einer äußeren und einer inneren Komponente. Die objektiven äußeren Anforderungen, die sich z.B. aus den Aufgaben der Lehrer ergeben, stellen die äußere Komponente dar, demgegenüber die subjektiven Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse die innere Komponente darstellen. Was für den einen Lehrer eine Belastung darstellt, kann für den anderen Lehrer also lediglich eine Herausforderung sein.

Auch *Rudow* (1994, S.42f.) fasst in seinem Belastungsmodell die zahlreichen Arbeitsaufgaben der Lehrkräfte und die Bedingungen, unter denen diese auszuführen sind, (im neutralen Sinn) als objektive Belastungen auf, die erst durch die individuelle Wahrnehmung, Bewertung und kognitive Verarbeitung zu subjektiven oder psychischen Belastungen bzw. Beanspruchungen werden. Diese Beanspruchungen führen zu Beanspruchungsfolgen bzw. -reaktionen, die sich zum einen positiv, z.B. durch erhöhte Handlungskompetenz, zum anderen aber auch negativ, z.B. durch Stress oder Burnout, zeigen können.



Der Belastungsbegriff wird in der Literatur dennoch überwiegend negativ konnotiert, d.h. mit dem Belastungsbegriff werden negative Empfindungen/Erscheinungen in Verbindung gebracht. So kennzeichnet beispielsweise bei *Spanhel & Hüber* (1995, S.62) berufliche Belastung „ein Missverhältnis zwischen den subjektiv wahrgenommenen Anforderungen und den vermeintlich verfügbaren Bewältigungsmöglichkeiten mit bedrohlichen Folgen“ und *Redecker* (1993, S.173) definiert Belastung als „Arbeitstätigkeiten/Arbeitserfahrungen, bei denen elementare Wünsche der Betroffenen frustriert werden“.

### 3.3.1 Was belastet Lehrer?

Lehrer fühlen sich durch unterschiedlichste Faktoren ihres Berufes belastet:

*Elbing & Dietrich* (1982, 1984) unterscheiden bei ihrer Untersuchung an 2849 Lehrern zwei grundlegende Problembereiche in der beruflichen Alltagssituation von Lehrern:

1. Schwierigkeiten und Probleme in der erziehlichen und unterrichtlichen Arbeit mit den Schülern:

Darunter sind u.a. die Beteiligung am Unterricht, das Respektieren der Lehrer und der Schulordnung, die Kooperation (soziales Verhalten), Arbeits- und Umgangsdisziplin sowie Arbeitstechniken und Lernstrategien zu verstehen.

2. Berufsrollen- und aufgabenbezogene Probleme und Schwierigkeiten:

Hiermit sind u.a. Probleme im Kontakt mit den Kollegen, Prestige- und Statusprobleme sowie Aufstiegs- und Beförderungsmöglichkeiten und das Verfügen über Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten gemeint. (*Barth* 1997, S.106f.).

*Becker & Gonschorek* (1993, S.70f.) befragten 109 Ausbildungslehrer und Mentoren mit mehr als 10 Jahren Berufserfahrung hinsichtlich möglicher Belastungsfaktoren, die als Dauerbelastung zu Burnout führen können. Die 777 Nennungen verteilen sich dabei auf neun Bereiche:

1. Problemschüler (19%)

Die häufigsten Belastungen und Schwierigkeiten ergeben sich aus dem täglichen Umgang mit bestimmten Schülern oder Schülergruppen. So werden viele Schüler als demotiviert, unkonzentriert, kaum belastbar oder schulmüde, andere als ausgesprochen schwierig, verhaltensauffällig und aggressiv erlebt. Zudem werden bei zahlreichen Schülern Erziehungsdefizite beklagt.

## 2. Schulaufsicht (15%)

Von vielen Lehrern wird die Schulaufsicht nicht als unterstützend, sondern als eine Kontroll- und Sanktionsinstanz wahrgenommen. Viele fühlen sich durch Gesetze, Erlasse und Verordnungen reglementiert und in ihren pädagogischen und methodischen Entfaltungsmöglichkeiten gehemmt.

## 3. Rahmenbedingungen (11%)

Einzugsgebiete der Schulen („sozialer Brennpunkt“), aber auch Größe und Ausstattung der Schule, sowie Pausengestaltung, Stundenpläne und permanenter Zeitdruck werden als belastend eingeschätzt.

## 4. Persönliches (10%)

Schicksalsschläge, wirtschaftliche und finanzielle Schwierigkeiten zählen ebenso zu den persönlichen Belastungen wie die stetig größer werdende Altersspanne zwischen Lehrern und Schülern und die mangelnde Anerkennung für jahrelanges Bemühen kombiniert mit dem Gefühl, nicht genug getan zu haben und mit der Arbeit eigentlich nie fertig zu werden.

## 5. Kollegen (10%)

Findet kein Gedankenaustausch über fachliche, methodische und organisatorische Fragen statt und werden Probleme und Konflikte nicht offen angesprochen, so kann ein ungünstiges Gruppenklima innerhalb des Kollegiums entstehen, indem sich dann der einzelne Lehrer „einsam“ fühlt.

## 6. Eltern (10%)

Als störend und belastend werden sowohl die Penetranz einiger Eltern erlebt, die durch häufiges Einmischen und „Besserwisserei“ die Lehrkräfte bevormunden wollen, als auch diejenigen Eltern die der Schule völlig gleichgültig gegenüberstehen und keinen Kontakt zu Lehrern suchen.

## 7. Schulleitung (10%)

Als Vorgesetzter der Lehrer hat ihr Führungsstil Einfluss auf deren Wohlbefinden.

## 8. Berufsimagen (9%)

Viele Lehrer „leiden“ sowohl unter ihrem negativen Berufsbild in der Öffentlichkeit, insbesondere Vorurteilen als auch unter den begrenzten Aufstiegs- und Beförderungschancen.

## 9. Qualifikation (6%)

Defizite in der Ausbildung, die sich in unzureichender Sach-, Methoden- oder Sozialkompetenz äußern können und mangelnde Supervisionen und Fortbildungsangebote werden als Belastungsquelle angegeben.

*Terhart u.a.* (1994, S.211) stellten in einer Befragung mit 459 Lehrkräften folgende Rangreihe beruflicher Belastungen fest:

1. Organisationsstruktur<sup>10</sup> (50,3%).
2. Probleme mit Schülern (47,9%).
3. Methodisch-pädagogische Probleme (43,8%).
4. Probleme mit Schulaufsicht und –behörde (31,6%).
5. Probleme mit Kollegen (28,5%).
6. Probleme mit Eltern (22,7%).
7. Eigene Überforderung (8,1%).

*Ulich* (1996, S.57) ermittelte in Interviews mit Lehrkräften folgende Rangreihe beruflicher Belastungen<sup>11</sup>:

1. Leistungs- und Verhaltensprobleme der Schüler.
2. Korrekturarbeiten und Notengebung.
3. Erwartungen und Ansprüche der Eltern.
4. Verwaltungsarbeiten.
5. Mangelnde Unterstützung und Konflikte im Kollegium.

*Kramis-Aebischer* (1995, S.98) stellt in Anlehnung an organisationspsychologische und systemische Kriterien eine Übersicht der verschiedenen Belastungsfaktoren auf der Individuumsebene, der Systemebene und der Organisationsebene dar:

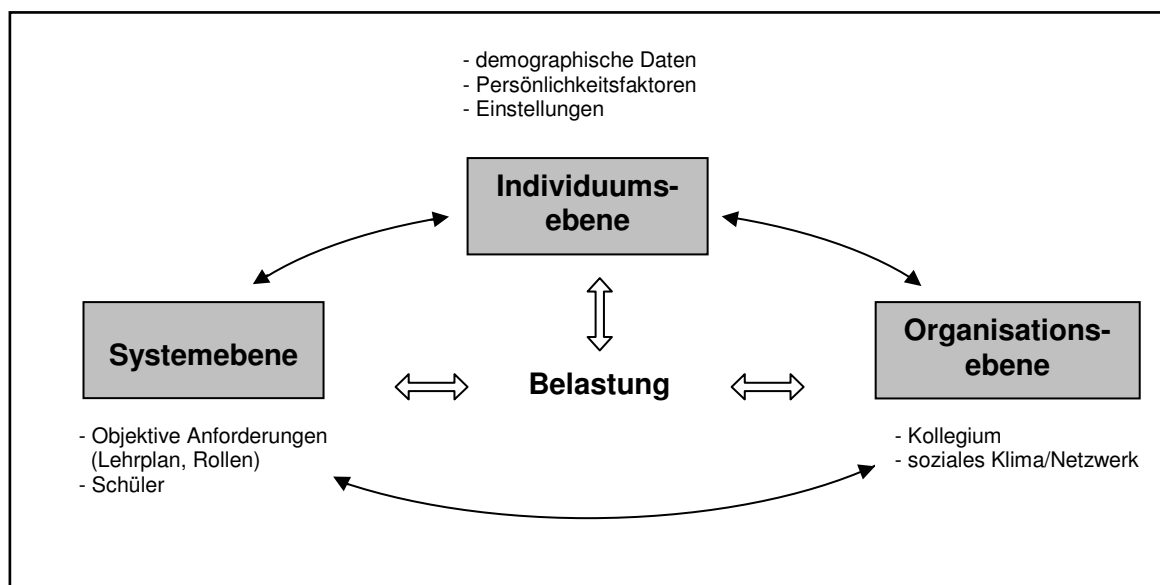


Abb.3.4: Belastungen im Lehrberuf (nach *Kramis-Aebischer* 1995, S.98)

<sup>10</sup> Beinhaltet u.a. Lärm, Aufgabenvielfalt, schlechte räumliche Ausstattung, Konferenzen, Zeitdruck.

<sup>11</sup> Ähnliche Rangfolgen finden sich auch bei *Redecker* 1993, S.127f.

Auf der Systemebene entstehen Belastungen aus den objektiven Anforderungen, die jedoch nicht nur sehr vielfältig<sup>12</sup>, sondern auch häufig nicht miteinander vereinbar sind. So soll der Lehrer beispielsweise einerseits eine gute tragende soziale Beziehung zu dem Schüler aufbauen und ihn in seiner Persönlichkeitsentfaltung unterstützen, andererseits soll er ihn beurteilen und bewerten (*Schmieta* 2001, *Gudjons* 1990, *Redeker* 1993). Lehrer sollten daher realistische Vorstellungen von ihren Aufgaben bekommen, um übertriebene Ansprüche erkennen und Unsicherheiten beseitigen zu können (*Rauin u.a.* 1994, S.35, *Ulich* 1996, S.199).

Auf der Individuumsebene können demographische Faktoren, bestimmte Verhaltensmuster sowie kognitive und emotionale Momente (Wahrnehmungsprozesse, Erwartungen, Informationsverarbeitung, Emotionalität, Selbstkonzepte) für das Belastungserleben maßgeblich bestimmend sein. Die unter Punkt 3.2 dargestellten beruflichen Orientierungen von Lehrkräften sind somit ebenfalls als mögliche Faktoren auf dieser Ebene zu betrachten.

Auf der Organisationsebene ist die Zusammenarbeit im Kollegium bzw. das soziale Klima, die soziale Unterstützung innerhalb des Kollegiums für das Belastungserleben der Lehrkräfte ausschlaggebend. Da diese Organisationsebene gerade hinsichtlich der Schulentwicklung (Kap. 2) von großer Bedeutung ist, wird im Folgenden näher auf die Bedeutung des Kollegiums eingegangen.

### 3.3.2 Die Bedeutung des Kollegiums

Innerhalb des Kollegiums hat eine Lehrkraft die Möglichkeit, primär individuell durchgeführte Unterrichtstätigkeiten abzustimmen und die gemeinsamen kollegiums-internen Aufgaben (Konferenzen, Organisations- und Verwaltungsaufgaben, schulinterne Planungen, Öffentlichkeitsarbeit etc.) zu bewältigen.

Während die Unterrichtstätigkeit vor allem durch die Form der Einzelarbeit gekennzeichnet ist, „ist im Bereich der Kollegiumsarbeit Kooperation und Kommunikation stärker ausgeprägt“ (*Engelhardt* 1982, S.47).

In Anbetracht der Tatsache, dass Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit ihren Kollegen mitunter als Belastung empfinden (Kap. 3.3.1), kann davon ausgegangen werden, dass die Qualität der kollegialen Beziehungen zur beruflichen Belastung oder auch Entlastung beitragen (*Ulich* 1996, S.165).

---

<sup>12</sup> Eine detaillierte Aufzählung der Tätigkeitsbereiche von Lehrern siehe bei *Ulich* 1996, *Rudow* 1994, *Redecker* 1993, *Engelhardt* 1982.

Dies wird u.a. durch folgende Studien belegt:

Nach Ergebnissen von *Kischkel* (1984) hat der Faktor Konsens und Kooperation im Kollegium sogar das höchste Gewicht bezüglich der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte: Übereinstimmung in pädagogischen Fragen, organisatorische und inhaltliche Zusammenarbeit sowie Harmonie im Kollegium tragen demnach erkennbar zur Zufriedenheit der Lehrkräfte bei, während Dissens, Kooperationsdefizite und Konflikte die Arbeitszufriedenheit deutlich mindern. Negative Kollegiumserfahrungen wirken sich dabei stärker aus als positive, d.h. die Zufriedenheit steigt nur wenig, wenn die Zusammenarbeit mit den Kollegen gut funktioniert, während im umgekehrten Fall die Zufriedenheit rapide abnimmt (*Ulich* 1996, S.167).<sup>13</sup>

Auch *Rudow* (1994, S.164f.) stellte in einer Befragung mit 60 Lehrkräften einen großen Einfluss der sozialen Beziehungen zu den Kollegen auf die Arbeitszufriedenheit fest. Kooperation und Kommunikation korrelieren demnach signifikant mit dem Wohlbefinden der Lehrkräfte.

*Barth* (1997, S.193) konnte in einer Untersuchung mit 122 Grund- und Hauptschullehrern feststellen, dass das Verhältnis zu den Kollegen hinsichtlich des Burnoutgrades ebenfalls von Bedeutung ist: Je unbefriedigender die fachliche und emotionale Unterstützung durch das Kollegium beurteilt werden, desto reduzierter empfinden die Lehrer ihre eigene Leistungsfähigkeit.

Dabei spielt das Verhältnis zu den Kollegen in Bezug auf den Prozess des Ausbrennens bei älteren Lehrern (ab 40 Jahre) keine Rolle, wohingegen jüngere Lehrer bei gutem Verhältnis zu ihren Kollegen relativ wenig, bei schlechtem Verhältnis zu ihren Kollegen dagegen relativ stark vom Ausbrennen betroffen sind (*Barth* 1997, S.212).

*Stahl* (1995, S.232) kommt in ihrer Untersuchung mit 427 Grund- und Hauptschullehrern zu dem Ergebnis, dass Lehrer, die sich offensichtlich in ihrem Kollegium wohl fühlen und in Anerkennung ihrer Leistungen ein positives Feedback und Bestätigung empfangen, ihre Arbeit auch als sinnvoller und interessanter einschätzen und ihre Berufswahl nicht bereuen.

---

<sup>13</sup> Die Ursachen der negativen Kollegiumserfahrungen liegen mitunter in den überhöhten Erwartungen der Lehrer (*Ulich* 1996, S.159). „Die negative Gefühlsqualität scheint auf der Tatsache zu beruhen, dass die Lehrerinnen sich an einer Idealvorstellung von Arbeitssituationen orientieren und die Arbeitsrealität mit ihren Abweichungen vom Wunschbild entsprechend als Mangel erfahren“ (*Redeker* 1993, S.110).

Auch *Fend* (1998, S.110) betont die Bedeutung der Unterstützung des Kollegiums, die es den Lehrkräften ermöglicht, die anforderungsreichen Tätigkeiten des Lehrerdaseins in einem sozialen Rahmen zu bearbeiten. „Sind Lehrer in Schulen vereinzelt oder bestehen sogar latente Konflikte, sind die Beziehungen außerhalb der konkret unterrichtlichen und beruflichen Zusammenhänge sehr spärlich, dann fehlt jenes soziale Stützsystem, das für die Bewältigung der Berufsarbeit des Lehrers sehr wichtig werden kann“.

Für das Belastungserleben der Lehrkräfte ist die Qualität der kollegialen Beziehungen somit entscheidend. Die hauptsächlichsten Belastungen auf der Organisationsebene sind dabei nach *Kramis-Aebischer* (1995, S.153):

- Isolation innerhalb des Lehrkörpers,
- Konflikte im Kollegium,
- Fehlenden Unterstützung durch Schulleitung,
- Mangelnde Offenlegung von Problemen,
- Kein fachlicher und pädagogischer Austausch,
- Mangelnde Kooperation,
- Mangelnde gemeinsame Schulphilosophie,
- Mangelnde Identität mit der eigenen Schule.

Entscheidend für das Belastungserleben der Lehrkräfte sind somit nicht nur mangelnde Kooperation<sup>14</sup> und Kommunikation innerhalb des Kollegiums, sondern auch unterschiedliche pädagogische Vorstellungen und fehlender Konsens über Erziehungsstandards unter den Kollegen (*Rudow* 1994, S.72).

Nach *Eckert* (1997, S.228) zielt pädagogischer Konsens dabei auf erzieherisch relevante Einstellungen des einzelnen Lehrers ab, sowohl was ihre Vereinbarkeit bzw. Unvereinbarkeit mit entsprechenden Einstellungen im Kollegium angeht als auch bezogen auf wechselseitige Beeinflussungs-, Unterstützungs- und Veränderungsprozesse. Bei diesem Konsens, der von vielen Lehrkräften gewünscht wird (*Eckert* 1997, S.244) und der gerade hinsichtlich der Profilbildung von Schulen besonders relevant ist (vgl. Kap.2), ist dabei zu berücksichtigen, dass dieser in der Regel im Rahmen einer Abstimmung ermittelt wird, der eine Aussprache vorausgeht (Konsensfindung) und oftmals lediglich eine Meinungsmajorität widerspiegelt.

---

<sup>14</sup> Zu berücksichtigen ist bei mangelnder Kooperation innerhalb eines Kollegiums, dass die Kooperationsbedingungen oftmals eher schlecht sind: Zeitdruck, Schulhierarchie, Konkurrenzdruck, Fachunterricht und auch die Konkurrenz um Gunst der Schüler wirken erschwerend (*Ulrich* 1996, S.157). Zudem findet Kooperation fast ausschließlich außerhalb des Unterrichts statt (*Engelhardt* 1982, S.43f.) und ist z.B. bei Disziplinarkonflikten eher informell und wird zur Zusatzbelastung (*Ulrich* 1996, S.161).

### 3.4.1 Die Passung zum Kollegium

Für das Belastungserleben der Lehrkräfte sind sowohl die umfangreichen Anforderungen und Tätigkeiten als auch die Qualität der kollegialen Beziehungen innerhalb des Kollegiums bedeutsam, wobei hier insbesondere unterschiedliche pädagogische Vorstellungen ein Belastungspotential darstellen können. Da sich die Kollegien aber hinsichtlich der Profilbildung von Schulen auf einheitliche pädagogische Zielvorstellungen einigen sollen, lässt sich vermuten, dass Lehrkräfte, die mit ihren individuellen beruflichen Orientierungen nicht mit denen ihres Kollegiums übereinstimmen, also nicht zu ihnen „passen“, ihre berufliche Tätigkeit eher als Belastung empfinden, als ihre Kollegen, deren individuellen beruflichen Orientierungen mit denen des Kollegiums übereinstimmen.

Die Frage der Passung spielt in verschiedenen Bereichen der Psychologie eine bedeutsame Rolle. Deshalb wird zunächst die Relevanz des Passungsbegriffs in der Entwicklungs-, der Sozial- und der Arbeits- und Organisationspsychologie genauer dargestellt. Daran anschließend wird das Prinzip der Passung auf die beruflichen Orientierungen der einzelnen Lehrpersonen mit ihrem Kollegium übertragen.

### 3.4.2 Der Passungsbegriff

Der Passungsbegriff, der in Anlehnung an die Begriffe Konformität bzw. Übereinstimmung (engl. fit) verwendet wird, ist in verschiedenen Bereichen der Psychologie bereits untersucht worden.

So wurde in der Entwicklungspsychologie die Passung zwischen dem Temperament des Kindes und den Eigenschaften, Erwartungen und Anforderungen der Familie überprüft. *Thomas & Chess* (1980) fanden in ihren Untersuchungen heraus, dass die Beziehungen zwischen „schwierigem“ Temperament und psychischen Störungen bei Kindern nur partiell waren. Obwohl Kinder mit bestimmten Merkmalen des Temperaments einem erhöhten Risiko ausgesetzt waren, psychische Störungen zu entwickeln, wurde jedes Kind als gefährdet angesehen, dessen Temperament mit den Erwartungen und Anforderungen der Umwelt nicht „zusammenpasste“.

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Temperamentsunterschiede Variationen innerhalb normaler Grenzen darstellen, formulieren die Autoren ein Modell, das die Interaktionsprozesse von Temperament und Umwelt und deren Bedeutung für die Entwicklung der Kinder verdeutlicht:

Übereinstimmung (goodness of fit) wird demzufolge erzielt, wenn die Eigenschaften, Erwartungen und Anforderungen der Umwelt im Einklang stehen mit den Möglichkeiten und Fähigkeiten sowie den Charakterzügen und dem Verhaltensstil des Organismus. Wenn diese Konsonanz zwischen Organismus und Umwelt vorhanden ist, kann eine optimale, positiv fortschreitende Entwicklung stattfinden.

Umgekehrt bringt mangelnde Übereinstimmung (poorness of fit) Diskrepanzen und Dissonanzen zwischen den Möglichkeiten und Anforderungen der Umwelt und den Fähigkeiten und Charakteristika des Organismus mit sich, welches als Folge die gestörte Entwicklung und unangemessenes Verhalten des Kindes hat.

So kann beispielsweise der Verhaltensstil eines Kindes, der für die eine Familie unerträglich ist, für eine andere Familie kein Problem darstellen. Ein sehr aktives, impulsives, leicht reizbares fünfjähriges Mädchen wird auf einem Bauernhof unter vier älteren Brüdern kaum auffallen, hingegen dasselbe Mädchen aber in einer engen Stadtwohnung, die mit zerbrechlichen Gegenständen angefüllt ist, von ängstlichen Eltern unschwer als „gestört“ wahrgenommen wird und eine entsprechende Diagnose (z.B. Hyperaktivitätsstörung) riskiert.

Die psychische Entwicklung eines Kindes wird dem Modell nach also weder von Umwelteinflüssen, wie Einstellungen und Erziehungspraktiken der Eltern, noch von der Anlage, wie dem Temperament, allein bestimmt, sondern jeweils von der Übereinstimmung oder Kompatibilität der Temperament- Umwelt- Interaktion. (*Zentner* 1993, S.125f)

In der Sozialpsychologie wurde die Passung zwischen den vorherrschenden Wertesystemen von Familie und Schule hinsichtlich der kindlichen Entwicklung untersucht. Die Lernfreude der Schüler, ihre Zufriedenheit mit der Schule und ihr Wohlbefinden in der Schule nehmen kontinuierlich ab (*Fend* 1997). Ein Absinken des Interesses Heranwachsender ist zwar bereits in der Grundschule erkennbar (*Helmke* 1993), die Schulverdrossenheit steigt jedoch in der Sekundarstufe I deutlich an.

Zur Frage nach den Ursachen für dieses Phänomen sind verschiedene Erklärungsansätze vorgelegt worden. Empirische Befunde stützten vor allem den „stage-environment-fit“-Ansatz, demzufolge die wachsende Distanz der Schüler zur Schule und zu den schulischen Inhalten auf eine sich verschlechternde Passung zwischen den Werten und Bedürfnissen jugendlicher Schüler und ihrem Umfeld zurückgeht. Hier ist insbesondere an die Ausgestaltung des Unterrichts sowie die Lehrer-Schüler-Beziehungen zu denken (vgl. Kap.4).



Mit dem Schuleintritt beginnt für Schüler die Auseinandersetzung mit schulspezifischen Anforderungen und Interaktionsformen, die in verschiedenen Aspekten von dem in der Familie vorherrschenden Muster abweichen. Es liegt daher nahe, dass sich die Passung zwischen den Systemen Elternhaus und Schule für Kinder je nach Herkunft und besuchtem Schultyp unterschiedlich darstellt.

*Hansen* (1986) untersuchte, ob Kinder in jenen Klassen die besten Leistungen erzielen, in denen ein Interaktionstyp vorherrscht, der dem in ihrer Familie praktizierten nahe kommt. Dazu wurden Familien von 11-jährigen Grundschulkindern entsprechend dem elterlichen Erziehungsverhalten in die drei Gruppen-Typen kohäsiv (hohe Ausprägung von Kennzeichen partikularistischer und universalistischer Beziehungen), autoritär (ausgeprägte universalistische Merkmale) und laissez-faire (weder ausgeprägte partikularistische noch universalistische Beziehungsmerkmale) eingeteilt. Anhand der gleichen Kriterien wurden die Beziehungen, die in den Schulklassen der Kinder vorherrschten, klassifiziert. Im Ergebnis zeigte sich, dass je größer die Diskontinuität der Beziehungen zwischen Familie und Schule war, desto stärker sanken die Schulleistungen im Verlauf von zwei Jahren. Daraus ergibt sich die Annahme, dass die Divergenz der familiären und schulischen Beziehungssysteme eine hinderliche Bedingung für die Entwicklung der Schüler darstellt. (*Hofer u.a.* 2002, S.219f.)

In der Arbeits- und Organisationspsychologie stellt die Passungsfrage einen zentralen Aspekt der Personalauswahl und –entwicklung dar, bei der sich mit der Frage der Auswahl und Platzierung von Mitarbeitern, oder „Der richtige Mann am richtigen (Arbeits-)platz“ (*Frieling & Sonntag* 1987, S.72) auseinandergesetzt wird.

*Schuler & Funke* (1993) gehen davon aus, dass das Personalmarketing dann am erfolgreichsten sein wird, wenn es gelingt, das Arbeitsplatzangebot so darzustellen und den Kreis potentieller Mitarbeiter so anzusprechen, dass diejenigen gewonnen – und später gehalten - werden können, die möglichst viel zum Erfolg der Organisation beitragen können. Obwohl sich die Auswahlentscheidung seitens des Unternehmens primär an der zu erwartenden Leistung der Mitarbeiter orientiert, sollten auch die Zufriedenheit und Gesundheit der Mitarbeiter als Zielkriterien in die Auswahlentscheidung mit einbezogen werden. Es liegt sowohl im Interesse des möglichen Mitarbeiters als auch in dem des Arbeitgebers, Über- wie Unterforderung zu vermeiden und Möglichkeiten zur Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen zu sichern. Für beide Partner der Entscheidung ergibt sich damit als Kern an gemeinsamen Zielen, Person und Tätigkeit (incl. Umfeld) so zu vergleichen, dass eine zufrieden stellende Lösung im Hinblick auf möglichst viele Zielkriterien gefunden wird.

Im Wesentlichen sind es dabei drei Aspekte, hinsichtlich derer der Vergleich zwischen Person und Tätigkeit zu erfolgen hat: Zum einen sind die bekannten Anforderungen der vorgesehenen Tätigkeit den erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen der Bewerber gegenüberzustellen, um die künftige Leistung zu gewährleisten. Zum anderen ist zusätzlich zur Bestimmung der derzeitigen Anforderungen abzuschätzen, in welche Richtung Veränderungen zu erwarten sind, und zusätzlich mit einem nicht bestimmbareren Anteil an Änderungen zu rechnen. Das erwünschte Entwicklungspotential einer Person sollte sowohl den absehbaren Veränderungen entsprechen als auch darüber hinaus genügende Wahrscheinlichkeiten bieten, dass sie auch künftigen Entwicklungen ungewisser Art gewachsen sind (z. B. Intelligenz, Lernfähigkeit, allgemeine Leistungsmotivation, soziale Kompetenz und Selbstvertrauen des Bewerbers). Des Weiteren ist das Befriedigungspotential der fraglichen Tätigkeit mit den Interessen und Bedürfnissen der Person zu vergleichen, um Zufriedenheit und andere Aspekte des Wohlbefindens sowie das Verbleiben in der Organisation sicherzustellen. (*Schuler & Funke* 1993, S.235f)

Allgemein lässt sich daher festhalten, dass die Wahl des Arbeitsplatzes sowie die Zufriedenheit innerhalb der Organisation vom Grad der Übereinstimmung bzw. Passung zwischen Motiven, Werten und Fähigkeiten der Person mit jenen der Organisation sowie deren Angeboten und Anforderungen abhängt.

Insgesamt wird deutlich, dass die Frage der Passung zwischen Individuum und Umwelt sowohl Auswirkungen auf das Verhalten und die Leistung, als auch auf das Wohlbefinden und den Gesundheitszustand eines Individuums hat.

### **3.4.3 Passung der beruflichen Orientierungen**

Aus den sehr umfangreichen Anforderungen im Lehrberuf resultieren mitunter weit auseinanderreichende Rollenerwartungen an die Lehrkräfte, die diese, je nach ihren individuellen beruflichen Orientierungen, sehr spezifisch ausfüllen können. Hinsichtlich der Profilbildung von Schulen (vgl. Kap.2) ist es jedoch erforderlich, dass sich die Kollegien der Schulen auf einheitliche pädagogische Zielvorstellungen einigen und diese in einem Schulprogramm festhalten. Da für das Belastungserleben der Lehrkräfte grundsätzlich nicht nur die Qualität der kollegialen Beziehungen von Bedeutung sind, sondern auch unterschiedliche pädagogische Vorstellungen, kann eine Konsensfindung diesbezüglich durch „Glaubenskriege“ zwischen unterschiedlichen

pädagogischen Positionen“ (Fend 1998, S.81) ein erhebliches Belastungspotential darstellen.

Generell ist davon auszugehen, dass die pädagogischen Zielvorstellungen, die die Kollegien für ihre Schule in ihrem Schulprogramm festlegen, im Allgemeinen im Rahmen einer Abstimmung ermittelt werden und oftmals lediglich eine Meinungsmehrheit widerspiegeln. Dadurch ergibt es sich, dass bei einigen Lehrkräften eine Übereinstimmung der individuellen beruflichen Orientierungen mit den offiziellen pädagogischen Zielvorstellungen des Schulprofils vorliegt, wohingegen andere Lehrkräfte mit ihren individuellen beruflichen Orientierungen von dem offiziellen Schulprofil abweichen.

Sowohl eine Passung als auch eine Abweichung müssten gemäß dem dargestellten Passungsmodell von Person und Umwelt Auswirkungen auf das Belastungserleben und die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte haben.

Nach einem Modell von *French, Rodgers & Cobb* (1974) ist die Arbeitszufriedenheit das Resultat einer hohen Kongruenz (Passung) zwischen den Eigenschaften der Person und den Eigenschaften ihrer Umwelt: Das Individuum hat dabei bestimmte Kompetenzen und Bedürfnisse (Motive, interne Anforderungen) und die Umwelt (der Arbeitsplatz) stellt bestimmte Anforderungen und hält bestimmte Angebote bereit.

Für die seelische und körperliche Gesundheit ist es demnach am günstigsten, wenn eine völlige Person-Umwelt-Kongruenz vorliegt (*Barth* 1997, S.61f.).

Für die dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung lässt sich das Modell der Person-Umwelt-Passung folgendermaßen modifizieren: Zählt man die beruflichen Orientierungen der Lehrkräfte zu den Eigenschaften der Person und die „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums diesbezüglich zu den Eigenschaften der Umwelt, so lässt sich daraus schließen, dass eine geringe Passung der individuellen beruflichen Orientierungen der einzelnen Lehrkräfte mit den beruflichen Orientierungen der Kollegiumsmehrheit zu einer Belastung werden und zu Arbeitsunzufriedenheit führen kann.

Folgende Abbildung soll dies verdeutlichen:

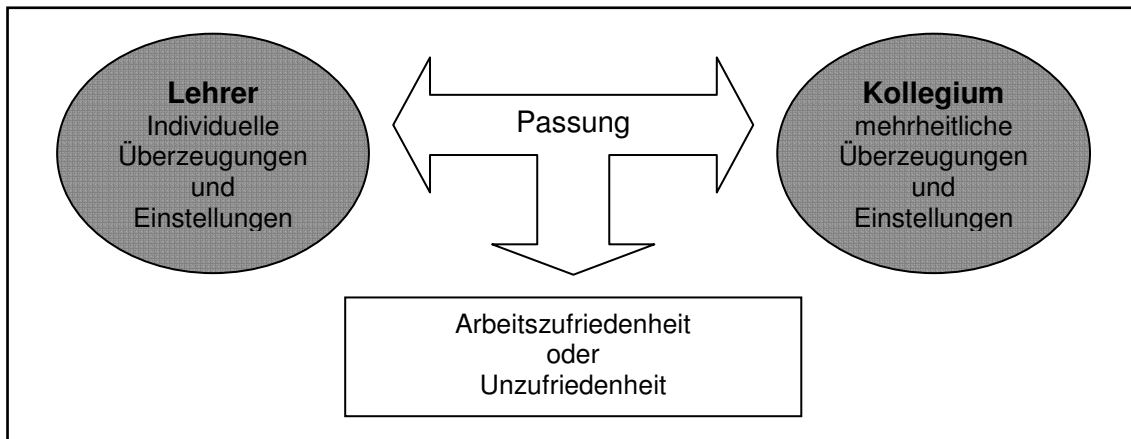


Abb. 3.5: Person-Umwelt-Passung hinsichtlich der beruflichen Orientierungen

### 3.4 Zusammenfassung

Die dargestellten Anforderungen an Lehrkräfte machen deutlich, dass diese sehr umfangreiche Aufgaben haben und bei der Erfüllung dieser Aufgaben verschiedene Rollen übernehmen müssen, um den verschiedenen Bezugsgruppen gerecht zu werden. Aus den veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ergibt es sich, dass sich der Anspruch an Lehrkräfte nicht mehr nur darauf bezieht Lerninhalte zu vermitteln, sondern auch soziale Umgangsformen und Kompetenzen zu lehren, angemessen mit SchülerInnen zu interagieren und diesen in Problemsituationen beizustehen. „Der „neue Lehrer“, der Lehrexperte, ist nicht mehr nur verantwortlich für das Lehren des herkömmlichen Stoffs, sondern auch für alle Lern- und Verhaltensprobleme seiner Schüler“ (*Schmälzle* 1993, S.169).

Daraus ergeben sich zwei grundsätzliche Aufgaben und Rollenerwartungen an Lehrer: Zum einen haben sie einen Bildungsauftrag und müssen der Rolle als Fachwissenschaftler gerecht werden und zum anderen haben sie einen Erziehungsauftrag, der die Rolle des Pädagogen verlangt. Zudem haben sie die Aufgabe, die Schule weiterzuentwickeln und ein Schulprogramm bzw. Schulprofil zu erstellen (s. Kap. 2), wodurch die Rollenerwartung des Reformers an Lehrkräfte herangetragen wird.

Aus den Aufgaben und Rollenerwartungen resultieren die beruflichen Orientierungen der Lehrkräfte, die jedoch individuell sehr unterschiedlich sein können, d.h. die Prioritäten – z.B. Fachwissenschaftler oder Pädagoge – werden unterschiedlich gesetzt. Hinsichtlich der Schulprogrammentwicklung wird jedoch eine „einheitliche“, gemeinsame Orientierung erwartet, weshalb sich die Kollegien der einzelnen Schulen auch darauf einigen sollen.

Bei der Darstellung der Belastungen im Lehrberuf wurde bereits deutlich, dass gerade diese Zusammenarbeit mit den Kollegen bei vielen Lehrern als Belastung empfunden wird, da die kollegialen Beziehungen nicht so gut sind, wie es mitunter vorausgesetzt wird. Die aufgeführten Belastungsfaktoren innerhalb eines Kollegiums haben deutlich gemacht, dass eine „schlechte“ Qualität der kollegialen Beziehungen zu Belastungen führen kann, demgegenüber eine „gute“ Qualität der kollegialen Beziehungen zur Arbeitszufriedenheit bzw. Entlastung der Lehrkräfte beitragen kann.

Bereits in Kapitel 2 wurde deutlich, dass die Qualität der kollegialen Beziehungen auch einen großen Einfluss auf die Qualität der Schule hat. So zeichnen sich gute Schulen u.a. dadurch aus, dass ein Konsens über die pädagogischen Zielorientierungen besteht und Kooperation und Kommunikation gut gelingen.

Geht man davon aus, dass sich ein Kollegium bezüglich der pädagogischen Zielsetzungen in konstruktiver Form einigt, so bleibt dennoch fraglich, ob diejenigen Lehrkräfte, die mit der Meinungsmajorität des Kollegiums nicht übereinstimmen, dieses nicht auch als Belastung empfinden können, da ihre individuellen beruflichen Orientierungen nicht berücksichtigt werden und sie somit nicht in ihr Kollegium „passen“.

Dieses gilt es im empirischen Teil dieser Arbeit (Kap. 8) zu überprüfen.

## 4 Schulklima

Wie bereits in Kapitel 2.1.2 dargestellt, wird die „Qualität“ einer Schule nicht nur nach ihrem Curriculum, dem Ausbildungsstand der Lehrkräfte oder den materiellen Ressourcen bewertet, sondern auch danach, wie das Schulleben und die Lernumwelt gestaltet ist, d.h. welches (soziale) „Klima“ an den Schulen existiert. Da Schulentwicklungsprozesse somit die Gestaltung des Schulklimas unmittelbar mit einbeziehen, ist es zunächst notwendig, den Klimabegriff und die Dimensionen des Klimas zu erläutern sowie die Auswirkungen und Determinanten des Klimas darzustellen.

### 4.1 Der Klimabegriff

Im Rahmen der Schulforschung wurden lange Zeit einzelne Faktoren, z.B. das Lehrerverhalten und ihr Einfluss auf das Schülerverhalten, Erleben und deren Lernleistungen untersucht. Seit Anfang der 80er Jahre geht man jedoch vermehrt davon aus, dass das Verhalten von Schülern nicht nur durch einzelne Faktoren, wie z.B. das Lehrerverhalten oder die eigene Persönlichkeit beeinflusst wird, sondern ebenso stark von der Situation als Ganzes, in der sich Schüler in der Schule und im Unterricht befinden.

Eine der frühen Schuluntersuchungen dazu stammt von *Rutter* und Mitarbeitern (1980), die in mehrjährigen Felduntersuchungen erforscht haben, welche innerschulischen Faktoren und Prozesse tatsächlich Einfluss auf das Verhalten und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler haben. Als Resultat hielten sie fest, dass die Hauptursache dafür, dass sich Schulen in ihrem Einfluss auf die Schüler unterscheiden, nicht im Bereich der räumlichen, technischen und finanziellen Ausstattung liegt, sondern vielmehr diejenigen Faktoren entscheidend sind, die sich auf die Schule als soziale Organisation beziehen (*Rutter u.a.* 1980, S.47).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung bildeten die Grundlage und Anstoß für ein Forschungsprogramm zur Wirksamkeit von Schulen (vgl. Kap.2.1.2) und es wurden Überlegungen angestellt, wie die Lernumwelt – unter Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Bedingungen – am günstigsten zu gestalten sei. Das Interesse an einer „Ökologie schulischen Lernens“ (*Edelstein/Hopf* 1973, zit. bei *Dreesmann* 1982b, S.11) nahm zu und die Aufmerksamkeit wurde verstärkt auf die jeweiligen Rahmenbedingungen des Schülerverhaltens gerichtet.

Diese Rahmenbedingungen umfassen dabei nicht nur objektiv registrierbare Gegebenheiten, wie z.B. architektonische Merkmale, sondern insbesondere auch die „psychologische Situation“ (*Dreesmann* 1982b, S.12) der Schüler.

Im Rahmen der Schulforschung entstand somit eine geänderte Fragestellung, die laut *Eder* (1996, S.14) global so formuliert werden kann: „Welche Eigenschaften und Merkmale aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen müssen Lernorte haben, damit in ihnen effizientes Lernen bzw. eine positive Entwicklung möglich ist oder erleichtert wird?“

Diese Eigenschaften und Merkmale bzw. das „Insgesamt der innerschulischen Bedingungen“ (*Eder* 1996, S.15) werden mit dem Begriff Klima bezeichnet.

#### 4.1.1 Begriffsbestimmung

In der pädagogisch-psychologischen Forschung erhält der Klimabegriff seine wichtigsten inhaltlichen Prägungen durch Übernahme operationalisierter Konzepte aus der Schulforschung. In der gegenwärtigen Diskussion lassen sich nach *Eder* (1996, S.21f.) thematisch zumindest drei globale Verwendungsweisen des Begriffs unterscheiden:

1. Zur Charakterisierung der emotionalen Grundtönung einer pädagogischen Gesamtatmosphäre.

Dieses Begriffsverständnis zielt auf die Gefühls- und Stimmungsanteile, auf die emotionale Qualität der sozialen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern sowie die emotionale Befindlichkeit in der Klasse. Als Klima werden in diesem Sinne z.B. die eher überdauernden gefühlshaften Reaktionen von Schülern gegenüber den Lehrern bzw. Gruppenführern sowie gegenüber den Mitschülern bezeichnet.

Charakteristisch ist, dass der Klimabegriff hier wenig mit den objektiven Gegebenheiten (organisations-strukturellen Merkmalen) in der Umwelt der Betroffenen verknüpft ist, sondern bei der psychischen Befindlichkeit des Einzelnen bzw. der Gruppe den Schwerpunkt setzt.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Einen Überblick über diese eher die Gefühls- und Stimmungsanteile betonenden Klima-Auffassungen gibt *Chemnitz* 1980.

2. Zur Charakterisierung der in erzieherischen Umwelten herrschenden Grundorientierungen und Werthaltungen.

In diesem Verständnis überschneidet sich der Klimabegriff mit Begriffen wie „Schulethos“ und Schulkultur“. So bezeichnen beispielsweise *Rutter u.a.* (1980, S.83f) das „Schulethos“ bzw. „Schulklima“ als ein bestimmtes allgemeines Erwartungsklima und Verhaltensmuster, dass sich aus einzelnen Ereignissen, bzw. Verhaltensweisen, Einstellungen und Werteorientierungen von Lehrern und Schülern ergibt. Ein Klima entsteht demnach durch das Handeln der Beteiligten, sowie deren allgemeinen Einstellungen und Erwartungen. Schulen werden als soziale Organisationen betrachtet, die zur Entwicklung einer eigenen Subkultur tendieren, d.h., dass Schulen jeweils eigene Regeln, Wertesysteme und Verhaltensnormen entwickeln.

3. Zur Beschreibung subjektiv wahrgenommener Lernumwelten.

Klima als wahrgenommene Lernumwelt wird hierbei in einem umschriebenen Bereich definiert und entspricht damit der subjektiven Repräsentation objektiver Umweltgegebenheiten. Klima bedeutet hier das „Insgesamt schulischer Merkmale in der Wahrnehmung der Schüler“ (*Lange u.a.* 1983), bzw. die subjektive Wahrnehmung und Beurteilung sowie das subjektive Erleben schul- und unterrichtsbezogener Aspekte. Der Schwerpunkt wird dabei überwiegend auf das konkrete Beziehungs- und Interaktionsgeschehen fachlicher und persönlicher Art zwischen den am Schulleben beteiligten Personen gelegt.

In der Pädagogischen Psychologie wurde hauptsächlich der Ansatz der wahrgenommenen Umwelt aufgegriffen, da sich empirisch gezeigt hat, dass gerade die von den Lehrern und Schülern wahrgenommene Lernumwelt – im Gegensatz zu objektiven Lernbedingungen – einen wichtigen Beitrag zur Erklärung und zum Verständnis des Schüler- und Lehrerverhaltens leisten kann. Die (subjektive) Wahrnehmung seitens der Schüler bzw. Lehrer ist von Bedeutung, als dass der Lebensraum Schule für den Lehrer etwas anderes als für den guten Schüler und wiederum etwas anderes für den schlechten Schüler darstellt (*Oerter* 1983, S.113), da sich jeder Beteiligte in einem Handlungsfeld aufgrund seiner spezifischen Wahrnehmungen eine eigene soziale Realität konstruiert. „Es sind also in der Regel nicht die objektiven Umweltgegebenheiten, die direkt auf Verhalten und Entwicklung einwirken, sondern ihre Wahrnehmungen – und zwar unabhängig davon, ob sie die Umweltgegebenheiten „richtig“ abbilden oder nicht“ (*Pekrun* 1985, S.525).



In Bezug auf die Schule als organisatorische Einheit bildet das Klima somit die phänomenologischen Überzeugungen der Betroffenen hinsichtlich der schulischen Umwelt ab und lässt sich inhaltlich beschreiben als „die von den Betroffenen (Schüler, Eltern, Lehrer) wahrgenommene spezifische Konfiguration wesentlicher Merkmale des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern, des Verhältnisses der Schüler untereinander sowie erzieherisch bedeutsamer kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrern und Schülern innerhalb der jeweiligen Lernumwelt“ (Eder 1996, S.26).<sup>16</sup>

Zusätzlich wird von einigen Autoren (Dreesmann 1992, Arbinger & von Saldern 1984, Pekrun 1985) eine gewisse zeitliche Konstanz in der Beschreibung und Bewertung der Umwelt gefordert, um den Klimabegriff von anderen kurzzeitigen Einflüssen abzugrenzen. Das Erleben von Merkmalen und Prozessen in der Schulumwelt wird dann als Klima in der betreffenden Schule bzw. Klasse oder Kollegium bezeichnet, „wenn diese Merkmale und Prozesse nicht nur momentanen, vorübergehenden Charakter besitzen, sondern relativ zeitüberdauernd und damit charakteristisch sind“ (Pekrun 1985, S.524).

Hinsichtlich des Geltungsbereichs des Klimabegriffs finden sich in der Literatur unterschiedliche Auffassungen: So gehen einige Autoren davon aus, dass erst von Klima gesprochen werden kann, „wenn ein gewisses Ausmaß an Übereinstimmung zwischen den Angaben“ festzustellen ist (Arbinger & von Saldern 1984, S.88, Dreesmann 1982b). Demgegenüber kritisiert Müller (1997, S.7f) diese Einschränkung, weil sie den Schulklassen, die sich oft durch Untergruppen und Cliquen auszeichnen, ein gemeinsames Klima absprechen würde. Diese gruppendynamische Situation des Mit- und Gegeneinander der Gruppen ist für das Gesamtklima konstituierend, weshalb in der Klimadefinition sowohl die Gesamtheit aller Gemeinsamkeiten als auch die individuellen Unterschiede in der subjektiven Wahrnehmung berücksichtigt werden sollten.

---

<sup>16</sup> Nach Eder 1994, S.230 umfasst das Klima somit: 1. das Sozialklima (die Art und Weise, wie Schüler und Lehrer in der Schule miteinander umgehen, also die Qualität der sozialen Beziehungen); 2. das Unterrichtsklima (die Art und Weise wie der Unterricht gestaltet wird bzw. die überdauernde Qualität des Unterrichts) und 3. das Werteklima (was von den an der Schule beteiligten Personen hinsichtlich der schulischen Aufgabenerfüllung als wichtig, erstrebenswert, oder als Ziel für persönliches Handeln angesehen wird).

In theoretischer Hinsicht lassen sich nach *Eder* (1998, S.424) grundsätzlich drei verschiedene Klimatypen unterscheiden:

1. Das individuelle Klima repräsentiert die Klima-Wahrnehmung einer einzelnen Person. Es gibt primär darüber Aufschluss, wie ein Individuum seine Umwelt wahrnimmt. Es ist allerdings auch anzunehmen, dass die individuellen Klima-Kognitionen immer auch Anteile einer kollektiv geteilten Klima-Wahrnehmung enthalten.
2. Das aggregierte Klima repräsentiert die durchschnittliche Klima-Wahrnehmung einer Gruppe von Personen derselben organisatorischen Einheit; es handelt sich dabei im Allgemeinen um das Resultat einer statistischen Mittelwertbildung.
3. Das kollektive Klima bezieht sich darauf, dass es in Organisationen in der Regel Gruppen von Personen gibt, die aufgrund von Kommunikation und Interaktion ihre Umwelt ähnlich wahrnehmen. Innerhalb einer Organisation können in diesem Verständnis verschiedene kollektive Klima-Arten vorgefunden werden.

Da Organisationen in der Regel hierarchisch gegliedert sind, können sich Klimabeschreibungen auf verschiedene Ebenen innerhalb der Organisation beziehen. In Schulen kann daher in hierarchischer oder auch horizontaler Gliederung von einem Schulklima (*Dreesmann u.a.* 1992, *Eder* 1996, *Fend* 1977/98, *Freitag* 1998, *Oswald u.a.* 1989, *Pekrun* 1985), Klassen- bzw. Unterrichtsklima (*Bessoth* 1997c, *Dreesmann* 1982, *Eder* 1996, *Grewe* 2003, *Müller* 1997, *Satow* 1999, *Schwarzer* 1983) sowie einem Kollegiumsklima<sup>17</sup> (*Bessoth* 1989) oder übergreifend auch Sozialklima (*Arbinger & von Saldern* 1984, *Littig & von Saldern* 1986, *von Saldern* 1987) gesprochen werden.

---

<sup>17</sup>Während für *Eder* (1996, S.27) in schulischen Umwelten das Organisationsklima dem Schulklima entspricht, grenzt *Bessoth* (1989, S.8f.) das Organisationsklima vom Schulklima ab, da dieses breiter im inhaltlichen Bereich angelegt ist und die totale Umweltqualität der Schule umfasst, während sich das Organisationsklima vor allem auf die sozialen Beziehungen bezieht und sich oftmals nur auf die Lehrer beschränkt. Das Organisationsklima einer Schule ist das Ergebnis der Interaktion der Organisationsstruktur und anderer formalisierter Leitungsverfahren, einschließlich der „Politik“ der jeweiligen Schule und der Zusammensetzung und der Art des Kollegiums und seiner informellen Strukturen. Der Organisationsklimabegriff entspricht daher dem Kollegiumsklimabegriff.

### 4.1.2 Dimensionen des Klimabegriffs

Im derzeit dominierenden Verständnis als subjektiv wahrgenommene Lernumwelt bezeichnet Klima – unabhängig von der untersuchten Ebene - ein molares Konstrukt, für das zwei Bestimmungsstücke als konstitutiv angesehen werden:

1. Gegenstand sind die Wahrnehmungen bzw. daraus resultierende Überzeugungen (beliefs) eines Individuums über bedeutsame Merkmale der Organisation, wobei
2. diese Wahrnehmungen über Selbstberichte<sup>18</sup> erfasst werden (*Eder* 1998, S.424).

Hinsichtlich des Aspekts der „bedeutsamen Merkmale“ schulischer Umwelten stellt sich die Frage, welche Dimensionen tatsächlich als relevant für das Klima anzusehen sind. So entwirft *Moos* (1979) ein Ordnungsraster der schulischen Umwelt, das aus den drei Dimensionen soziale Beziehungen, persönliche Entwicklung sowie Bestand und Entwicklung der Institution besteht.

*Arbinger & von Saldern* (1984, S.82) hingegen teilen die Aspekte schulischer Umwelten in fünf Dimensionen ein:

1. Kontext der Schule/Klasse.
2. Physikalische und architektonische Merkmale der Schule.
3. Organisatorische Faktoren.
4. Merkmale und Verhalten des Lehrers und
5. Merkmale der Schüler.

*Freitag* (1998, S.33) unterscheidet zwischen insgesamt sechs Klimadimensionen:

1. Individuelle Merkmale der Lehrer und des Lehrerverhaltens sowie des Unterrichts (Geschlecht, Alter, Erfahrung, Engagement, Selbstwertgefühl, Lehrkompetenzen etc.).
2. Individuelle Merkmale der Schüler und der Schülerschaft (Geschlecht, Alter, Schichtzugehörigkeit, soziale Kompetenz, Selbstwertgefühl, Klassengröße und –zusammensetzungen etc.).
3. Merkmale der Schule als Institution (räumliche Lage, Größe, Organisationsstruktur, d.h. Curriculum, Führungsstil der Schulleitung, Weiterbildung des Kollegiums, Einbindung der Elternschaft, Öffnung der Schule nach außen etc.).

---

<sup>18</sup> Selbstberichte werden über standardisierte Verfahren, z.B. Interviews oder (überwiegend) schriftliche Befragung, erhoben.

4. Merkmale der Interaktion und des Verhältnisses zwischen den Schülern und Lehrern (Disziplin, Vertrautheit, Diskussionsstil etc.).
5. Merkmale der Interaktion und des Verhältnisses zwischen den Schülern untereinander (Kohäsion, Konkurrenz, Disziplin etc.).
6. Merkmale der Interaktion und des Verhältnisses zwischen den Lehrern untereinander (Kollegialität, Respekt, Kooperation).

Neben der Fragestellung, welche Dimensionen die zentralen Elemente des Klimas ausmachen besteht zusätzlich die Frage, wie diese Dimensionen operationalisiert werden. In den zurzeit gängigen Klimafragebögen<sup>19</sup> wurde diese Vielfalt möglicher Klimadimensionen bisher nicht berücksichtigt und die Operationalisierung und Kategorisierung der für relevant gehaltenen Dimensionen bzw. der Bereiche, die diesen Dimensionen zugeordnet wurden, variiert stark. Insgesamt wird diese Problematik auf die noch unzureichende theoretische Fundierung des Klimakonstrukts zurückgeführt und so kommen *Wolf & von Saldern* (1989, S.131) auch zu dem Fazit, es sei „bisher nicht geglückt, theoretisch fundierte Klimadimensionen zu ermitteln“.

In amerikanischen und deutschsprachigen Verfahren zeigt sich jedoch als Grundstruktur, dass überwiegend drei Dimensionen erfasst werden, um das Klima auf Klassenebene zu beschreiben, und zwar die Lehrer-Schüler-Beziehungen, die Schüler-Schüler-Beziehungen und die Merkmale des Unterrichts.

Hinsichtlich der Erfassung des Klimas auf Kollegiumsebene wurden erstmals von *Halpin & Croft* (1963) Untersuchungen durchgeführt. Sie erfassten acht Dimensionen, von denen sich vier auf Rolleninterpretationen, Kooperation und Beziehungen der Lehrer untereinander, und vier auf das von den Lehrern wahrgenommene Verhalten des Schulleiters beziehen (*Eder* 1998, S.429, vgl. *Fend* 1998).

---

<sup>19</sup> Eine Übersicht über die häufigsten Klima-Instrumente bietet *Eder* 1996, S.52f.

## 4.2 Auswirkungen und Determinanten des Klimas

Im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen, bzw. der Diskussion um „gute Schulen“ wird dem Klima als dem „Insgesamt schulischer Erfahrungen“ ein wichtiger Beitrag zum Verständnis von Schuleffekten zugeschrieben. In den bisherigen Forschungen lassen sich diesbezüglich zwei Hauptfragestellungen unterscheiden:

1. Welche Auswirkungen hat das Klima? (Klima als unabhängige Variable)
2. Was bedingt und beeinflusst das Klima in Schulen? (Klima als abhängige Variable)

### 4.2.1 Auswirkungen des Klimas

In der bisherigen Forschung wird eine Reihe von Schüler- und Lehrermerkmalen explizit oder implizit als Wirkungen des Klimas behandelt. Viele Untersuchungen stellen signifikante Zusammenhänge zwischen den Klimavariablen und den Merkmalen der Lehrer und Schüler fest und belegen damit die Bedeutung des Klimas für die Wirksamkeit von Schulen.

Auf Kollegiumsebene sind dabei vor allem das Belastungserleben bzw. die Zufriedenheit der Lehrkräfte im Zusammenhang mit dem Klima untersucht worden (vgl. Kap. 3.3.2), auf Schülerebene wurden vor allem die Leistungen, die Einstellung zur Schule, das Verhalten in Schule und Unterricht sowie Selbstkonzeptmerkmale im Zusammenhang mit dem Klima untersucht.

#### 1. Leistung

*Moos* (1997) wies in seinen Untersuchungen signifikante Zusammenhänge zwischen der Leistung in den Klassen und dem Klima nach. Dabei wurden gute Leistungen in den Klassen erzielt, deren Klima durch hohe Ausprägungen in den Dimensionen Aufgabenorientierung, Wettbewerb, Organisation und Klarheit sowie durch freundliches und unterstützendes Lehrerverhalten und Betonung schulischer Aufgaben und Leistungen gekennzeichnet war.

*Dreesmann* (1981) kommt in seiner Untersuchung zu dem Ergebnis, dass klimapositive Klassen den klimanegativeren Klassen sowohl in den Leistungen als auch in der Lernmotivation überlegen sind.

*Fend* (1977, S.147) und *von Saldern* (1987, S.267) weisen jedoch darauf hin, dass nicht grundsätzlich von einer kausalen Wirkungsrichtung – Klima beeinflusst Leistung – ausgegangen werden kann, da leistungsstarke Schüler auch ein deutlich positiveres Klima wahrnehmen (vgl. 4.2.2).

*Eder* (1996) verglich den Zusammenhang zwischen Leistung und Klima auf individueller und kollektiver Ebene und stellte fest, dass die Korrelationen bei individueller Auswertung deutlich höher ausfallen als bei einer Auswertung auf Basis der Klassendurchschnittswerte. Des Weiteren fielen die Korrelationen zwischen Klima und Leistung bei Schülern, die ein günstiges Klima wahrnehmen noch deutlich höher aus, als bei Schülern mit negativer Klimawahrnehmung. Der Zusammenhang zwischen Klima und Leistung ist demnach umso höher, je günstiger das Klima subjektiv erlebt wird; „andererseits kommt es unter subjektiv als extrem ungünstig erlebten Umweltbedingungen in der Schule praktisch zu einer Entkoppelung von Fähigkeit und Leistung“ (*Eder* 1996, S.247).

## 2. Einstellung zur Schule

*Moos* (1979) stellte in seiner Untersuchung fest, dass ein Klima mit hoher Betonung der sozialen Beziehungen und hoher Veränderungsbereitschaft zu einer größeren Zufriedenheit bei den Schülern, zu gesteigertem Interesse am Fach, zu mehr Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit sowie zu größerer Unabhängigkeit, Selbstachtung und Kreativität führt als ein Klima mit entgegengesetzter Ausprägung.

*Eder* (1986) fand ebenfalls einen hohen Zusammenhang von Klimamerkmale und der Schulzufriedenheit bzw. der Freude am Schulbesuch. Die Gesamtzufriedenheit der Schüler resultierte dabei primär aus einer Lehrer- und Unterrichtszufriedenheit und weniger aus einer Mitschülerzufriedenheit.

*Satow* (1999) konnte in seiner Untersuchung aufzeigen, dass ein ausgeprägtes Mastery-Klima<sup>20</sup> die Unterrichtszufriedenheit der Schüler erhöht. Insbesondere die Lehrerführsorglichkeit, Lehrerbezugsnorm und das Schüler-Sozialklima korrelierten eng mit der Zufriedenheit.

---

<sup>20</sup> Das Mastery-Klima ist gekennzeichnet durch individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehungen und supportive Schüler-Schüler-Beziehungen (*Satow* 1999, S.7).

### 3. Verhalten in Schule und Unterricht

*Fend* (1977) fand deutliche Zusammenhänge zwischen der Qualität der sozialen Beziehungen und abweichenden Verhalten. So zeigte sich bei besseren sozialen Beziehungen an der Schule ein deutlich geringeres Ausmaß abweichenden und störenden Verhaltens der Schüler.

*Tillmann u.a.* (1999, S.238) verglichen Schulklassen mit verschiedenen Klima-ausprägungen hinsichtlich des aggressiven Verhaltens seitens der Schüler. Dabei zeigte sich, dass „in Schulklassen mit schlechtem Klima eine deutlich und signifikant höhere Gewaltintensität (bei psychischen und physischen Formen) beobachtbar ist als in Schulklassen mit gutem Klima bzw. positiven Urteilen der Schüler(innen) einer Klasse“.

Hinsichtlich des Schulschwänzens zeigen sich ebenfalls Zusammenhänge mit dem Klima. So beschreiben Schüler mit vielen Fehlzeiten ihre schulische Umwelt, besonders im Bereich der Beziehungen zum Lehrer, überwiegend negativer als ihre Mitschüler (*von Saldern*, 1987).

### 4. Selbstkonzeptmerkmale

In einer Längsschnittstudie konnten *Jerusalem & Schwarzer* (1991) belegen, dass klimanegative Klassen gegenüber klimapositiven Klassen besondere Risikoumwelten darstellen. So zeigten Schüler in klimanegativen Klassen längerfristig mehr Hilflosigkeit, Angst, Kontrollverlust sowie weniger Selbstwertgefühl und Erfolgszuversicht als Schüler in klimapositiven Klassen.

*Satow* (1999) stellte bei einer Verbesserung des individuell erlebten Mastery-Klimas eine deutlich positivere Selbstwirksamkeitsentwicklung bei den Schülern fest. Zudem zeichneten sich in Klassen mit ausgeprägtem Mastery-Klima eine günstigere Selbstwirksamkeitsdynamik ab: Transferprozesse dominierten und die Schüler konnten sich eher entfalten.

*Grewe* (2003, S.30) gibt zusammenfassend als wichtigste Einzelfaktoren des Klassenklimas, die sich in besonderer Weise auf die Entwicklung von Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung auswirken, die wahrgenommene Lehrerunterstützung, die erlebte individuelle Zuwendung seitens des Lehrers, die wahrgenommene praktizierte Bezugsnorm des Lehrers und das pädagogische Engagement des Lehrers an.

Ein allgemeines Modell, das die schwerpunktmäßigen Forschungsfragen zu den Auswirkungen des Klimas auf die Schüler veranschaulicht, wird von *Eder* (1996) vorgestellt. Die Wahrnehmung der Lernumwelt wird dabei als abhängig von Schul-, Klassen- und Personenmerkmalen gesehen. Gesellschaftliche Bedingungen und familiäre Strukturen werden nicht berücksichtigt.

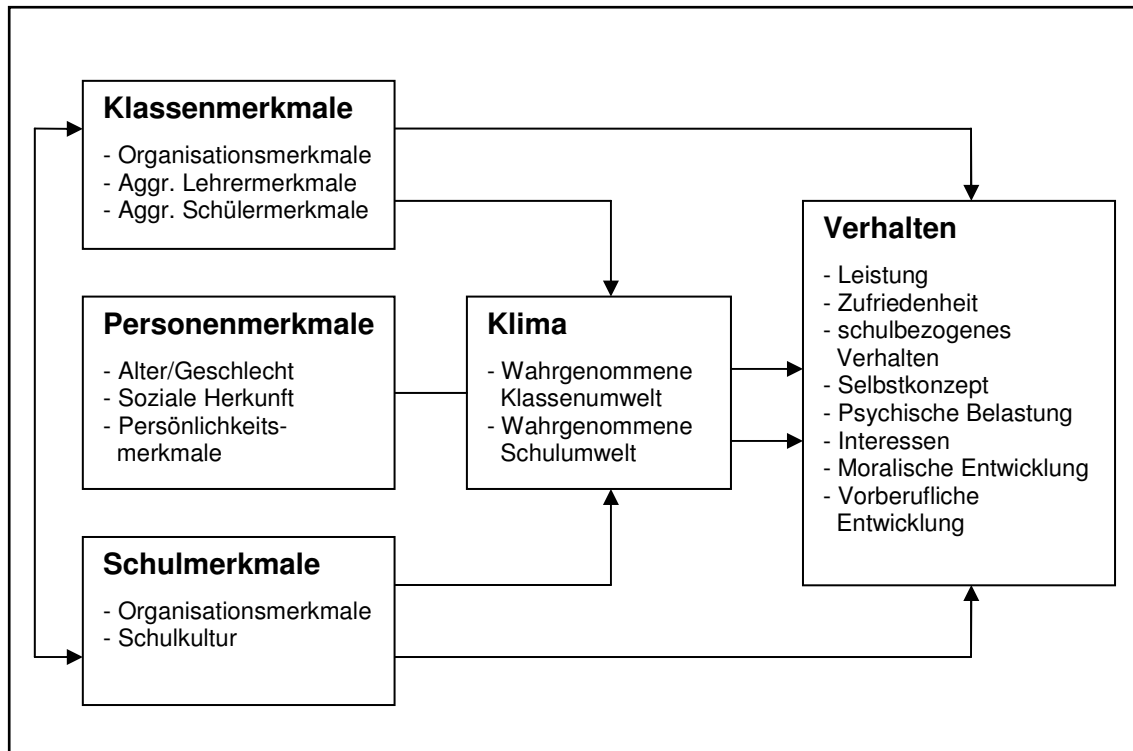


Abb. 4.1: Kausalmmodell von *Eder* (1996, S.100)

„Das Modell geht davon aus, dass das vom einzelnen Schüler berichtete Klima ein Konglomerat aus der Wahrnehmung der Klassenumwelt, der Schulumwelt, sowie der persönlichen Voraussetzungen ist; die subjektive Repräsentation der Schul- und Klassenumwelt wird dabei durch Merkmale der Person modifiziert. Die als Klima wahrgenommene Umwelt wirkt sich, vermittelt über intrapsychische kognitive oder emotionale Prozesse, auf Verhalten- und Verhaltensbereitschaften aus, was sich kurzfristig in Veränderungen kognitiver Schemata oder auch des manifesten Verhaltens auswirken kann, und längerfristig zur Veränderung bzw. Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt. Schul- und Klassenmerkmale wirken, ebenso wie Persönlichkeitsmerkmale, sowohl direkt als auch indirekt – vermittelt über das Klima – auf Verhalten und Verhaltensbereitschaften“ (*Eder* 1996, S.99).



Das Kausalmodell zeigt die große Anzahl möglicher Beziehungen zwischen dem Klima und den unterschiedlichen Schülermerkmalen. Bei den Auswirkungen des Klimas gilt es allerdings auch zu berücksichtigen, dass nicht grundsätzlich von einer Kausalität und Linearität der Zusammenhänge ausgegangen werden kann, da nicht alle Dimensionen des Klassenklimas an den Wirkfaktoren in gleicher Weise beteiligt sind.

#### 4.2.2 Determinanten des Klimas

Neben Studien, die das Klassenklima als unabhängige Variable betrachten und somit untersuchen, welche Auswirkungen das Klima hat, gibt es eine Reihe von Untersuchungen, die das Klima als abhängige Variable betrachten und somit überprüfen, welche Faktoren das Klima bestimmen. Wie bereits bei den Dimensionen des Klimas (vgl. 4.1.3) deutlich wurde, wird das Klima durch verschiedene Merkmale, die in einer Wechselbeziehung stehen, determiniert.

In seinem Modell zu den Determinanten des Unterrichtsklimas setzt *Moos* (1979) fünf Dimensionen zueinander in Beziehung.

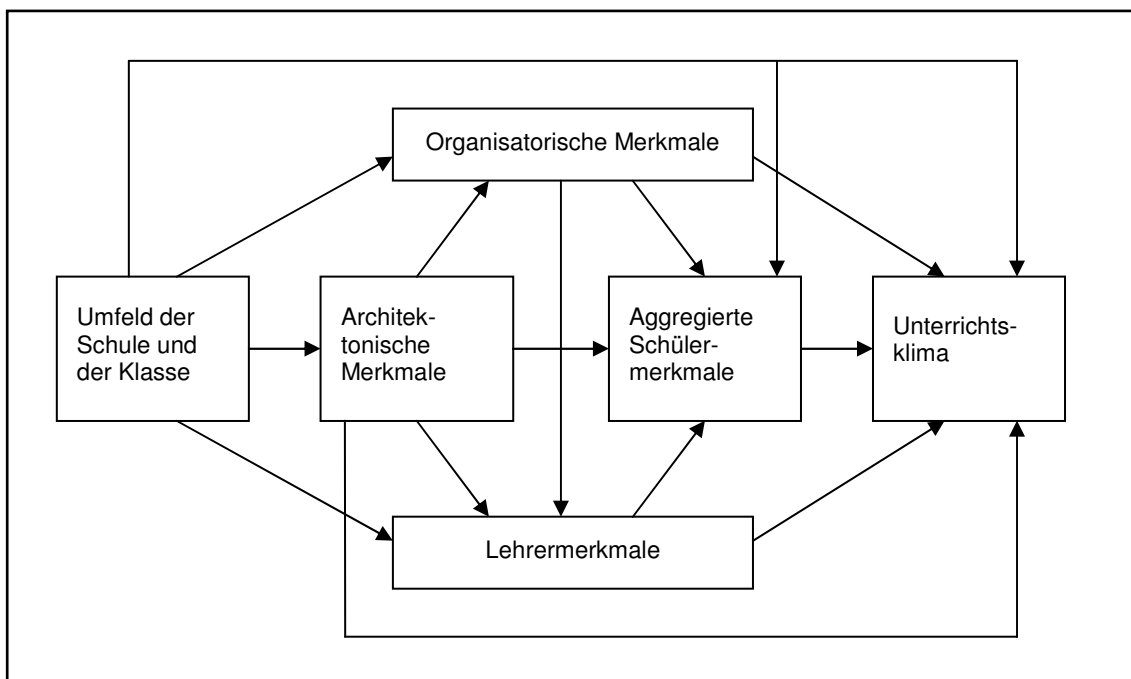


Abb. 4.2: Determinanten des Unterrichts

Zu den einzelnen Determinanten gibt es auf Schul- und Klassenebene folgende Forschungsbefunde:

### 1. Organisatorische Merkmale:

Beim Vergleich des traditionellen Schulwesens mit Gesamtschulen fand *Fend* (1977) in letzteren eine deutlich geringere Ausprägung von Konformität sowie weniger Leistungs- und Disziplinruck (vgl. *Haenisch & Lukesch* 1980).

Auch *Eder* (1996) konnte unterschiedliche Klimata in den Schultypen feststellen. So war das Klima in den Gymnasien am ungünstigsten, in den höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe am günstigsten.<sup>21</sup>

Hinsichtlich der Merkmale der Schulkultur konnten ebenfalls deutliche Zusammenhänge mit dem Klima nachgewiesen werden: Je mehr Leistung, Regeln, Formen und Profilierung betont werden, desto strenger wird die Schule erlebt. Wo Anerkennung von Leistung zu den Prinzipien einer Schule gehört, erleben die Schüler mehr Schülerzentriertheit und weniger Leistungsdruck.

Zudem zeigten sich deutliche Zusammenhänge mit dem Alter und der Größe der Schule: Alte Schulen sind charakterisiert durch hohen sozialen Druck, jedoch geringeren Leistungsdruck. Ebenso steigt der Sozialdruck mit der Größe der Schule; Disziplin in den Klassen und Wärme sind in großen Schulen weniger ausgeprägt (*Eder* 1996, S.155f.)

Auch hinsichtlich der Klassengröße konnten Zusammenhänge mit dem Klima nachgewiesen werden, die jedoch nicht linear sind. So fand *Eder* (1996, S.197) in kleinen (9-20 Schüler) und relativ großen Klassen (30-38 Schüler) das deutliche günstigere Klima als in mittleren Klassen, wobei sich die ungünstigsten Ausprägungen in Klassen mit 26-30 Schülern zeigten. (vgl. *Jerusalem* 1997).

### 2. Umfeld der Schule und der Klasse:

In Untersuchungen von *Halpin & Croft* (1963) finden sich Belege dafür, dass Schulen in einem Umfeld mit niedrigem sozialem Milieu insgesamt ein ungünstigeres Klima aufweisen (*Eder* 1996, S.56). Die Tatsache, dass an Alternativschulen bei *Moos* (1979) das positivere Klima vorgefunden wurde, könnte somit auch an der „elitären“ Auswahl der Schüler liegen.

Im Vergleich von städtischen und ländlichen Schulen konnte *Eder* (1996, S.209) deutlich mehr Sozialdruck, mehr Leistungsdruck und weniger Schülerzentriertheit in letzteren ausmachen.

---

<sup>21</sup> Erheblich größer als die Unterschiede zwischen den Schularten waren jedoch jene zwischen den einzelnen Schulen und Klassen. Für alle Schultypen übereinstimmend ließ sich ein signifikanter Rückzug im pädagogischen Engagement der Lehrer feststellen und das psycho-emotionale Klima, also die affektive Wahrnehmung der Schule, entwickelt sich in allen Schultypen überwiegend negativ, d.h. im Laufe der Schulzeit wird die Schule als weniger „warm“ und anregend erlebt. (vgl. auch *von Saldern* 1987, *Freitag* 1998, *Czerwenka u.a.* 1990).

### 3. Architektonische Merkmale

Den Einfluss der architektonischen Merkmale auf das Klima beschreibt *Dreesmann* (1982b, S.126f.) zum Teil direkt (Klassen mit verschiebbaren Wänden fördern das Ausprobieren von neuen Sitzkonstellationen oder von neuen Interaktionsformen) und zum anderen Teil indirekt über ihre Wirkung auf organisatorische Merkmale (offene Klassen erleichtern das „team teaching“, was zu einer größeren Unterstützung der Schüler durch den Lehrer führen kann) sowie auf den Lehrer (kollegiale Lehrer suchen sich eher offene Klassen aus und schaffen eher ein unterstützendes Klima) und auch auf die Schüler (Schüler, die flexibler sind, bevorzugen offene Klassen und erleichtern die Schaffung von veränderten Lernumwelten).

Dass die physikalische und räumliche Umwelt merkbare Wirkungen auf das Verhalten von Lehrern und Schülern ausübt, wird bei einem Vergleich von offenen und konventionellen Unterrichtsräumen deutlich. Dabei scheinen sich Verhaltenseffekte weniger in den Schulleistungen widerzuspiegeln als in Variablen wie Einstellung zur Schule, Aufmerksamkeit und allgemeines Verhalten (*Dreesmann* 1983, S.149).

### 4. Schülermerkmale

Die geschlechtsspezifische Zusammensetzung einer Klasse kann das Klima ebenfalls beeinflussen. So fand *von Saldern* (1987) bezüglich der quantitativen Zusammensetzung deutliche Vorteile bei den Klassen mit extremen Geschlechterverhältnissen. Sowohl männlich als auch weiblich dominierte Klassen erreichten in seiner Untersuchung bessere Klimawerte als Klassen mit einem ausgewogenen Geschlechterverhältnis.

Mädchen schätzen dabei das Klassenklima generell günstiger ein als Jungen (*von Saldern* 1987, vgl. *Eder* 1996, *Grewe* 2003).

Auch Persönlichkeitsmerkmale der Schüler bestimmen das Klima einer Klasse mit. *Eder* (1989) ging der Frage nach, inwieweit sich die Hochleistungsdisposition (definiert über dynamische Eigenschaften wie Unternehmergeist und die Bereitschaft zur Übernahme schwieriger Aufgaben) von Schülern auf das Klima auswirkt. Insgesamt erlebten hochleistungsdisponierte Schüler das Klima günstiger als ihre Mitschüler, so nahmen sie ein höheres pädagogisches Engagement der Lehrer, mehr Mitsprachemöglichkeiten, höhere Kohäsion und deutlich niedrigeren Leistungsdruck wahr. Zusätzlich wurde auch der Einfluss der Anzahl von hochleistungsdisponierten Schülern pro Klasse auf das Klima untersucht.

Dabei zeigte sich, dass das Klima sowohl aus der Sicht der Hochleistungsdisponierten und der Mitschüler als auch der Lehrer besonders günstig in Klassen mit drei bis sieben Hochleistungsdisponierten war. Waren pro Klasse ein oder zwei hochleistungsdisponierte Schüler, so wurde das Klima von den übrigen Schülern als besonders ungünstig wahrgenommen.

*Littig & von Saldern* (1986) konnten in ihrer Untersuchung nachweisen, dass hochkompetitiv orientierte Schüler ihre schulische Umwelt signifikant negativer wahrnehmen als Schüler mit geringer Wettbewerbsorientierung. Hoch kooperativ orientierte Schüler hingegen zeichnen ein günstigeres Bild ihres Klassenlehrers, ihrer Mitschüler und des Unterrichts als Vergleichsschüler mit geringer Kooperationsbereitschaft.

## 5. Lehrermerkmale

Das Alter der Lehrkräfte hat kaum Einfluss auf das Klima. *Anderson, Walberg & Welch* (1969) fanden jedoch bei jungen Lehrern mit wenig Unterrichtserfahrung mehr demokratisches Verhalten und mehr Kohäsion in der Klasse, weniger Cliquenbildung und Bevorzugung einzelner Schüler (*Eder* 1996, S.57).

Das Geschlecht der Lehrkräfte hingegen scheint einen Einfluss auf das Klima zu haben. So zeigten bei *von Saldern* (1987) diejenigen Schüler, die von weiblichen Lehrkräften unterrichtet wurden eine positivere Wahrnehmung ihrer Schulumwelt und auch *Eder* (1996) fand deutlich positivere Klimawerte in den Klassen weiblicher Lehrkräfte in den Bereichen Schülerzentriertheit, Kohäsion und Disziplin als in denen der männlichen Lehrkräfte.

Wesentlich wirksamer als das Alter und Geschlecht der Lehrkräfte scheinen deren beruflichen Orientierungen zu sein (vgl. Kap. 3.2). *Fend* (1977) kommt diesbezüglich in seinen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass progressive, reformfreudige Lehrer in ihren Klassen ein günstigeres Klima haben als konservative Lehrkräfte.

Auch das in den Kollegien vorherrschende Klima hat Auswirkungen auf das Klima in Klassen. *Fend* (1998, S.135) kommt in seinen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass sich klimapositive Kollegien deutlich in der Klimawahrnehmung seitens der Schüler widerspiegeln (mehr wahrgenommene Selbstverantwortung, mehr Vertrauen zum Lehrer, weniger Leistungsdruck, disziplinierteres Verhalten gegenüber den Lehrkräften). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch *Eder* (1996, S.210), der relativ deutliche Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an Kooperation im Lehrkörper und dem Klima feststellt: „Je besser die erlebte Kooperation, desto höher die Schülerzentriertheit und die erlebte Wärme und Vielfalt der Schule.“

Es ist also davon auszugehen, dass sich Fraktionierungen im Kollegium als Belastung des Klimas erweisen und auch in die Schülerschaft hineinwirken (*Spies* 1988, S.16), demgegenüber sich Kommunikation, Kooperation und Teamfähigkeit im Kollegium positiv auf das Klima in Klassen auswirkt (*Eder* 1996, S. 58).

Das Modell der Determinanten des Unterrichtsklimas zeigt die kausalen Beziehungen zwischen den Komplexen jeweils nur in eine Richtung, obwohl von wechselseitigen Beziehungen auszugehen ist. Beispielsweise beeinflussen organisatorische Merkmale den Lehrer ebenso, wie dieser die organisatorischen Merkmale beeinflussen kann. So erklären z.B. viele Lehrer, dass ihr Verhalten weniger von ihrem eigenen guten Willen her bedingt sei, sondern von den Bedingungen, die verschiedene Klassen schaffen. Ihr Verhalten wird also häufig als ein Reflex auf die Merkmale der Klasse, z.B. Größe und Zusammensetzung, gesehen (*Fend* 1980, S.181).

*Jerusalem* (1997, S.255) weist diesbezüglich darauf hin, dass Lehrkräfte mit zunehmender Klassengröße mehr auf restriktive und direkte Unterrichtsführung zurückgreifen und gleichzeitig die Schulleistungen milder zu beurteilen scheinen. Zudem fanden sich Anzeichen für einen anderen Interaktionsstil in kleineren Klassen, indem Lehrer eher zu personenbezogenen Äußerungen neigten, mehr auf die Gefühle der Schüler achteten und weniger tadelten.

### 4.3 Zusammenfassung

Innerhalb der Schulentwicklung wird dem Bereich des Schulklimas ein hoher Stellenwert eingeräumt. Der Klimabegriff wird in der pädagogisch-psychologischen Forschung vornehmlich als subjektives Erleben der Lernumwelt verstanden. Inhaltlich stehen dabei die Wahrnehmung des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern, die Merkmale des Unterrichts sowie die Beziehungen der Schüler untereinander im Vordergrund.

Zahlreiche Untersuchungen belegen die Auswirkungen des Klimas auf das Verhalten bei Lehrern und Schülern und auch hinsichtlich der Determinanten des Klimas wurden zahlreiche Faktoren untersucht.

Wenngleich die Kausalität bzw. Linearität der Zusammenhänge der Faktoren nicht einheitlich nachgewiesen werden kann, so lässt sich doch generell festhalten, dass das Klima in Schulen und Klassen beeinflusst werden kann und sich ein positives Klima auch positiv auf Verhaltensbereiche von Lehrern und Schülern auswirkt.

Für die vorliegende Arbeit ist besonders der Aspekt der beruflichen Orientierungen der Lehrkräfte und deren Auswirkungen auf das Klassenklima von Bedeutung. Die im Rahmen von Schulentwicklung geforderte Profilbildung der Schulen setzt eine grundsätzliche Festlegung der pädagogischen Ziele voraus, die sich grob in die Richtungen „soziale“ bzw. „fachliche“ Schwerpunktsetzung einteilen lässt (vgl. Kap. 2). Zwar wurde bereits erforscht, dass progressive, eher sozial eingestellte Lehrer ein positiveres Klassenklima aufweisen als konservative, eher fachlich orientierte Lehrer, nicht jedoch, ob sich eine Abweichung der Lehrkräfte von der Mehrheitsmeinung des Kollegiums hinsichtlich dieser beruflichen Orientierungen (vgl. Kap. 3) auf das Klassenklima auswirkt. Dies wird daher im empirischen Teil dieser Arbeit überprüft werden.

## 5 Untersuchungsziel der Arbeit

Die Fragestellung der Arbeit wird in zwei Schwerpunkte gegliedert: Ein zentrales Ziel der Untersuchung liegt in der Beantwortung der Frage, ob Lehrkräfte, die in ihrer Auffassung zu Schule und Erziehung mit dem Schulprogramm bzw. der informellen „Mehrheitsmeinung“ ihrer Schule übereinstimmen, ihre Arbeitssituation anders wahrnehmen, als diejenigen Lehrkräfte, die davon abweichen. Des Weiteren soll überprüft werden, ob sich diese Unterschiede in der Wahrnehmung des Schul- und Klassenklimas durch die Schülerinnen und Schüler widerspiegeln.

### 5.1 Allgemeine Fragestellung

In Kapitel 2 wurden Ziele und Inhalte eines Schulprogramms dargestellt. Lehrerinnen und Lehrer sollen dabei unter Berücksichtigung der allgemeinen Schulgesetze eigene Schwerpunkte ihrer pädagogischen Arbeit setzen. Bei der Darstellung der Inhalte wurde deutlich, dass sich diese Schwerpunkte grundsätzlich in die Bereiche „fachliche“ bzw. „soziale“ Orientierung einteilen lassen. Es soll nun untersucht werden, welche Schwerpunkte die einzelnen Kollegien setzen und inwiefern die einzelnen Lehrkräfte mit der „Mehrheitsmeinung“ ihres Kollegiums bezüglich dieser Schwerpunkte übereinstimmen bzw. davon abweichen. Dazu wird anhand eines Fragebogens überprüft, ob die einzelnen Kollegien eher fachlich oder eher sozial orientiert sind, bzw. ob sich die Lehrkräfte der Kollegien eher als Fachwissenschaftler oder eher als Pädagogen verstehen

Die Erstellung eines Schulprogramms setzt die Bereitschaft der Lehrkräfte voraus, sich mit der Institution Schule auseinanderzusetzen und aus den gegebenenfalls auftretenden „Defiziten“ auch Konsequenzen zu ziehen. In der Untersuchung wird daher zusätzlich erfragt, inwieweit die Lehrerinnen und Lehrer eines Kollegiums eine grundsätzliche „Reformbereitschaft“ aufbringen, d.h. inwieweit sie bereit sind, die Institution Schule kritisch zu betrachten und ggf. zu verändern.

Des Weiteren soll geprüft werden, mit welcher Einstellung zu ihrer Arbeit Lehrkräfte diese ausüben. In Kapitel 3 wurde bereits deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Arbeit als „Berufung“ betrachten können, die ein besonderes Maß an Idealismus und Einsatzbereitschaft verlangt, oder aber als „Job“, der sich nicht wesentlich von anderen Erwerbstätigkeiten unterscheidet. Es soll daher in der Untersuchung überprüft werden, wo sich die einzelnen Kollegien hinsichtlich dieser beiden Extrempole einordnen lassen.

Grundsätzlich gilt es in der Untersuchung daher in einem ersten Schritt festzustellen, welche Orientierungen hinsichtlich der dargestellten Positionen „Berufliches Selbstverständnis“, „Reformbereitschaft“ und „Einstellung zur Arbeit“ bei den befragten Kollegien überwiegen und ob die einzelnen Lehrkräfte mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums übereinstimmen oder aber davon abweichen.

Es wird in einem weiteren Schritt der Fragestellung nachgegangen, ob Lehrerinnen und Lehrer, die mit der informellen „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums hinsichtlich dieser beruflichen Orientierungen konform gehen („Konforme“), ihre Arbeitssituation positiver wahrnehmen und „zufriedener“ sind, als diejenigen, die davon abweichen („Abweichler“). Es wird also überprüft, ob die Übereinstimmung bzw. Abweichung der Lehrkräfte mit der „Mehrheitsmeinung“ ihres Kollegiums einen Einfluss auf die Wahrnehmung und das Erleben der persönlichen Arbeitssituation hat.

Da das Schulklima ein wesentlicher Aspekt bei der Frage nach einer „guten Schule“ ist, wird daher zusätzlich untersucht werden, ob zwischen den „Konformen“ und den „Abweichlern“ unter den Lehrkräften hinsichtlich der dargestellten Positionen in deren Klassen ein unterschiedliches Schulklima besteht. Die Wahrnehmung des Schulklimas soll dabei nicht aus der Sicht der Lehrkräfte, sondern aus Sicht der Schülerinnen und Schüler erfasst werden.

Das Modell der Fragestellung lässt sich folgendermaßen darstellen:

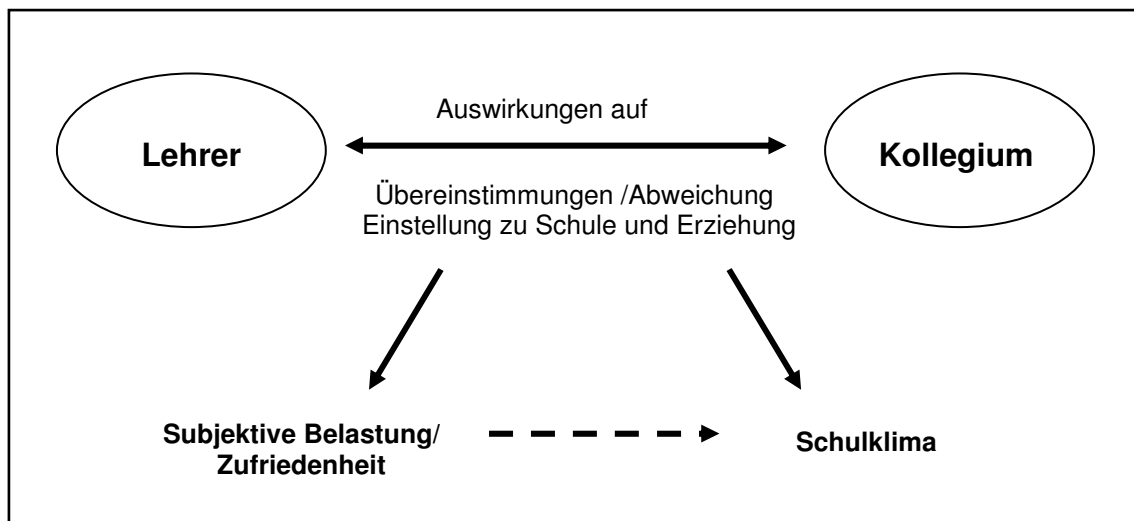


Abb. 5.1: Einfache Darstellung der Fragestellung



Die Fragestellungen lassen sich allgemein folgendermaßen formulieren:

1. Unterscheiden sich Lehrkräfte, die hinsichtlich ihres BERUFLICHEN SELBSTVERSTÄNDNISSES im Vergleich zu ihrem Kollegium „Abweichler“ bzw. „Konforme“ sind, in dem Erleben ihrer Arbeitssituation und/oder in der Wahrnehmung des Schulklimas durch die Schüler?
2. Unterscheiden sich Lehrkräfte, die hinsichtlich ihrer REFORMBEREITSCHAFT im Vergleich zu ihrem Kollegium „Abweichler“ bzw. „Konforme“ sind, in dem Erleben ihrer Arbeitssituation und/oder in der Wahrnehmung des Schulklimas durch die Schüler?
3. Unterscheiden sich Lehrkräfte, die hinsichtlich ihrer EINSTELLUNG ZUR ARBEIT im Vergleich zu ihrem Kollegium „Abweichler“ bzw. „Konforme“ sind, in dem Erleben ihrer Arbeitssituation und/oder in der Wahrnehmung des Schulklimas durch die Schüler?

## 5.2 Erhebungsinstrumente

Bereits Anfang der 70er Jahre ging man der Frage nach, mit welchen Einstellungen zu Schule und Erziehung berufstätige und angehende Lehrer ihren Beruf ausüben. Die Vorstellungen darüber, wie eine Lehrkraft ihren Beruf auffassen sollte, sind dabei durchaus sehr unterschiedlich. Wie bereits bei der Schwerpunktsetzung der pädagogischen Arbeit im Rahmen der Entwicklung eines Schulprogramms deutlich wurde, können zum einen die fachlichen Aspekte und zum anderen die sozialen Aspekte in den Vordergrund gerückt werden. Ebenfalls unterschiedliche Auffassungen gibt es zu der Einstellung des Lehrers zu seinem Beruf. So vertreten einige die Meinung, dass zum Lehrerberuf vor allem Idealismus gehöre und dass die Tätigkeit des Lehrers in sich so viel Befriedigung biete, dass sie auch für besondere Belastungen vollauf entschädige. Die Arbeit des Lehrers wird demnach als eine Art „Berufung“ definiert. Andere hingegen halten den Lehrerberuf für eine Erwerbstätigkeit wie jede andere, die demnach kein übermäßiges Engagement rechtfertigt.

Für die Einstellung der Lehrkräfte zur Schule als gesellschaftliche Institution ist die Frage nach der Reformbereitschaft ebenfalls interessant. So können Lehrkräfte die Schule als bewährte Einrichtung betrachten, die „gepflegt“ werden muss, oder aber sie unterziehen diese einer beständigen Kritik.

Diese bereits in der Fragestellung der Untersuchung dargestellten Aspekte hinsichtlich der Einstellung zu Schule und Erziehung werden in der Untersuchung mit Hilfe des bereits sehr etablierten und mehrfach validierten „Konstanzer Fragebogen zu Schul- und Erziehungseinstellungen“ (KSE) erfragt.

Dieser von *Koch, Cloetta & Müller-Fohrbrodt* (1972) entwickelte Fragebogen erfasst die Einstellung der Lehrkräfte zwischen den dargestellten Extrempositionen und dient der Einteilung der Lehrkräfte in die Kategorien „Abweichler“ bzw. „Konforme“. Die Skalen des KSE stellen somit die unabhängigen Variablen der Untersuchung dar.

Da in der Untersuchung überprüft werden soll, ob „Abweichler“ und „Konforme“ ihre Arbeitssituation unterschiedlich wahrnehmen, wird die Wahrnehmung der Arbeitssituation bzw. das Erleben derselben mit Hilfe des bereits mehrfach eingesetzten und validierten Fragebogens „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM) von *Schaarschmidt & Fischer* (1996) erfasst. Dieser Fragebogen dient der Selbsteinschätzung von Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten bezogen auf das Arbeitsleben und stellt die abhängigen Variablen der Untersuchung dar.

Zudem werden außerschulische soziodemographische Daten wie Geschlecht, Alter, Dauer der Berufstätigkeit sowie Häufigkeit der Schulwechsel bzw. der Wunsch danach erhoben.

Um zu überprüfen, ob „Abweichler“ und „Konforme“ ein unterschiedliches Klima in ihren Klassen haben, werden die Schülerinnen und Schüler einiger Klassen dazu befragt. Dies geschieht anhand des Fragebogens „Landauer Skalen zum Sozialklima“ von *von Saldern & Littig* (1987). Dieser Fragebogen erfasst die sozialen Aspekte von Schule und den direkten Einfluss der Lehrkräfte auf das soziale Klima innerhalb der Klasse. Zusätzlich sollen die Schüler darüber Auskunft geben, wie sie das allgemeine Klima an der Schule einschätzen. Dieser Bereich wird mit der Skala „Wärme“ des „Linzer Fragebogen zum Schulklima“ von *Eder & Mayr* (2000) erhoben.

Der Fragebogen für die Schüler stellt daher die zweite abhängige Variable der Untersuchung dar.

Eine Übersicht über die verwendeten Fragebögen bietet folgende Abbildung:

Adressat/ Fragestellung	Fragebogen	Skalen
<b>Lehrkräfte</b>		
Berufliche Orientierung	KSE (Koch u.a. 1972)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Berufung vs. Job</li> <li>- Negative Reformeinstellung vs. Veränderungsbereitschaft</li> <li>- Selbstverständnis als Pädagoge vs. Selbstverständnis als Fachwissenschaftler</li> </ul>
Berufszufriedenheit Motivation Empfundene Belastung	AVEM (Schaarschmidt&Fischer 1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a) Arbeitsengagement <ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit</li> <li>- Beruflicher Ehrgeiz</li> <li>- Verausgabungsbereitschaft</li> <li>- Perfektionsstreben</li> <li>- Distanzierungsfähigkeit</li> </ul> </li> <li>- b) Widerstandsfähigkeit <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resignationstendenz (bei Misserfolg)</li> <li>- Offensive Problembewältigung</li> <li>- Innere Ruhe/Ausgeglichenheit</li> </ul> </li> <li>- c) Lebensgefühl <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfolgserleben im Beruf</li> <li>- Lebenszufriedenheit</li> <li>- Erleben sozialer Unterstützung</li> </ul> </li> </ul>
Wahrnehmung der Schule als Ganzes	LFSK (Eder&Mayr 2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wärme</li> </ul>
Sozialstatistische Angaben		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alter</li> <li>- Geschlecht</li> <li>- Arbeit in Schulform der Ausbildung</li> <li>- Unterricht im Bereich der Ausbildung</li> <li>- Dauer der Lehrtätigkeit</li> <li>- Dauer der Lehrtätigkeit an befragter Schule</li> <li>- Anzahl der Schulwechsel</li> <li>- Gedanke an Wechsel</li> </ul>
<b>SchülerInnen</b>		
Schulklima bzw. Sozialklima im Unterricht	LASSO (von Saldern&Littig 1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a) Lehrer-Schüler-Beziehungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fürsorglichkeit des Lehrers</li> <li>- Aggression gegen den Lehrer</li> <li>- Zufriedenheit mit dem Lehrer</li> <li>- Autoritärer Führungsstil des Lehrers</li> <li>- Bevorzugung und Benachteiligung durch den Lehrer</li> </ul> </li> <li>- b) Allgemeine Merkmale des Unterrichts: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leistungsdruck</li> <li>- Zufriedenheit mit dem Unterricht</li> <li>- Disziplin und Ordnung</li> <li>- Fähigkeiten des Lehrers zur Vermittlung von Lerninhalten</li> <li>- Resignation</li> <li>- Reduzierte Unterrichtsteilnahme</li> </ul> </li> </ul>
Wahrnehmung der Schule als Ganzes	LFSK (Eder&Mayr 2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- c) Wahrnehmung der Schule als Ganzes <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wärme</li> <li>- Wohlbefinden</li> </ul> </li> </ul>

Abb. 5.2: Überblick über die verwendeten Fragebögen

### 5.2.1 Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE)

Der von *Koch u.a.* (1972) konzipierte „Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen“ besteht aus 92 Items, die jeweils einem von sechs Subskalen zugeordnet sind. Da die Subskalen „Allgemeinbildung vs. Spezialisierung“, „Anlage vs. Umwelt“ und „Druck vs. Zwang“ für die dargestellte Fragestellung nicht relevant sind, wurden sie in dem für die Untersuchung zusammengestellten Fragebogen nicht berücksichtigt und sollen hier auch nicht weiter erläutert werden. Dem KSE wurden die für die Untersuchung relevanten Subskalen „Selbstverständnis als Pädagoge vs. Selbstverständnis als Fachwissenschaftler“, „Negative Reformbereitschaft vs. Veränderungsbereitschaft“ und „Berufung vs. Job“ entnommen. Diese Subskalen enthalten insgesamt 44 Items, zu denen auf einer sechsstufigen Skala (von „sehr falsch“ bis „sehr richtig“) Stellung genommen werden soll.

#### 1. Selbstverständnis als Pädagoge vs. Selbstverst. als Fachwissenschaftler (SP)

In diesem Untertest wird die Auffassung des Lehrers zu seinen zentralen Aufgaben als Lehrer überprüft. So kann er sich primär als Pädagoge, der die erzieherischen Aufgaben der Schule in den Mittelpunkt rückt, verstehen oder aber als Fachwissenschaftler, der die Vermittlung von konkreten Sachwissen für vorrangig hält.

Beispielitem: „Die Schule sollte nicht in erster Linie Wissen vermitteln, sondern vor allem charakterlich gefestigte und autonome Menschen heranbilden“.

#### 2. Negative Reformbereitschaft vs. Veränderungsbereitschaft (NR)

Erfasst wird die Einstellung zu Reform- und Veränderungsbedürftigkeit gesellschaftlicher Einrichtungen im Allgemeinen und der Schule im Besonderen. Diese Einstellung wird in dieser Skala in organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht gemessen.

Beispielitem: „In der Schule muss man mit plötzlichen Veränderungen zurückhaltend sein, sonst schaden sie mehr, als sie nützen“.

#### 3. Berufung vs. Job (BJ)

Gemessen wird die Einstellung zum Beruf des Lehrers als eine Tätigkeit, zu der man „berufen“ sein sollte, gegenüber der Auffassung, dass der Lehrerberuf ein „Job“ ist, der sich nicht wesentlich von anderen Erwerbstätigkeiten unterscheidet.

Beispielitem: „Ein Lehrer, der nicht mehr mit Idealismus bei der Sache ist, sollte besser den Beruf wechseln.“

Die Untertests des KSE sind so aufgebaut, dass ein hoher Messwert jeweils eine Einstellung repräsentiert, die dem zuerst genannten Extrempol der betreffenden Dimension nahe kommt, und umgekehrt (*Koch u.a. 1972, S.4f*).

### **5.2.2 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)**

Der von *Schaarschmidt & Fischer (1996)* konzipierte Fragebogen „Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster“ bildet relativ konstante und übergreifende Verhaltens- und Erlebensmerkmale in Bezug auf Arbeit und Beruf sowie die damit unmittelbar verbundenen Bereiche ab. Diese Merkmale sind dabei einerseits als Folgen vorangegangener Beanspruchungen zu verstehen, andererseits aber auch als persönlichkeitsabhängige Voraussetzungen für die Bewältigung zukünftiger Anforderungen.

Die Autoren gehen davon aus, dass für die Auseinandersetzung mit den Arbeitsanforderungen drei Bereiche des Verhaltens und Erlebens von besonderer Bedeutung sind: Engagement für die beruflichen Anforderungen, Widerstandskraft gegenüber Belastungen und Emotionen, die die Berufstätigkeit begleiten.

Der AVEM besteht aus 66 Items, die 11 Skalen zugeordnet sind, welche sich wiederum zu den drei Bereichen (Sekundärfaktoren) zusammenfassen lassen.

Die einzelnen Fragen werden auf einer fünfstufigen Skala (von „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“) beantwortet.

#### **a) Sekundärfaktor 1: Arbeitsengagement**

Der Bereich des Arbeitsengagements umfasst fünf Skalen, die das Sinn-erleben und die aktive Lebenseinstellung bezüglich der Arbeit erfassen. Im Einzelnen sind dies:

##### **1. Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (SB)**

Mit dieser Skala wird erfasst, welchen Stellenwert die Arbeit im persönlichen Leben der befragten Personen hat.

Beispielitem: „Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.“

##### **2. Beruflicher Ehrgeiz (BE)**

Bei dieser Skala geben die Befragten darüber Auskunft, inwieweit sie nach beruflichem Aufstieg streben.

Beispielitem: „Ich möchte beruflich weiter kommen, als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben.“

### 3. Verausgabungsbereitschaft (VB)

In dieser Skala wird die Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen, abgefragt.

Beispielitem: „Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.“

### 4. Perfektionsstreben (PS)

Bei dieser Skala wird der Anspruch bezüglich der Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung gemessen.

Beispielitem: „Was immer ich tue, es muss perfekt sein.“

### 5. Distanzierungsfähigkeit (DF)

Diese Skala erfasst die Fähigkeit der Befragten zur psychischen Erholung von der Arbeit.

Beispielitem: „Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.“

### b) Sekundärfaktor 2: Widerstandsfähigkeit

Der Bereich der Widerstandsfähigkeit umfasst drei Skalen, die die Einstellung zu Problemen und das Bewältigungsverhalten bei Belastungen erfragen. Im Einzelnen sind dies:

### 6. Resignationstendenz bei Misserfolg (RT)

Diese Skala erfasst die Neigung, sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben.

Beispielitem: „Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.“

### 7. Offensive Problembewältigung (OP)

Bei dieser Skala wird die aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen gemessen.

Beispielitem: „Nach Misserfolgen sage ich mir: Jetzt erst recht!“

### 8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (IR)

Diese Skala erfragt das Erleben der psychischen Stabilität und des inneren Gleichgewichts.

Beispielitem: „Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.“

### c) Sekundärfaktor 3: Lebensgefühl/Emotionen

Der Bereich des Lebensgefühls beinhaltet drei Skalen, die das allgemeine Wohlbefinden erfragen. Dies sind im Einzelnen:

### 9. Erfolgserleben im Beruf (EE)

Bei dieser Skala wird die Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten gemessen.

Beispielitem: „Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.“

### 10. Lebenszufriedenheit (LF)

Diese Skala erfasst die Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausreichenden Lebenssituation.

Beispielitem: „Im großen und ganzen bin ich glücklich und zufrieden.“

### 11. Erleben sozialer Unterstützung (EU)

Diese Skala erfragt das Vertrauen in die Unterstützung durch nahe stehende Menschen sowie das Gefühl der sozialen Geborgenheit.

Beispielitem: „Mein Partner/meine Partnerin zeigt Verständnis für meine Arbeit.“

Eine Cluster-Analyse (Quick Cluster-Prozedur mit fallweisem Ausschluss der Datensätze, Aktualisierung der Cluster-Zentren durch gleitende Mittelwertsbildung nach jeder Fallzuordnung) über die 11 Skalen bzw. Merkmale des Verhaltens und Erlebens führt zu einer Vier-Cluster-Lösung, d.h. zu einer stabilen Unterscheidung von vier verschiedenen Mustern bzw. Typen:

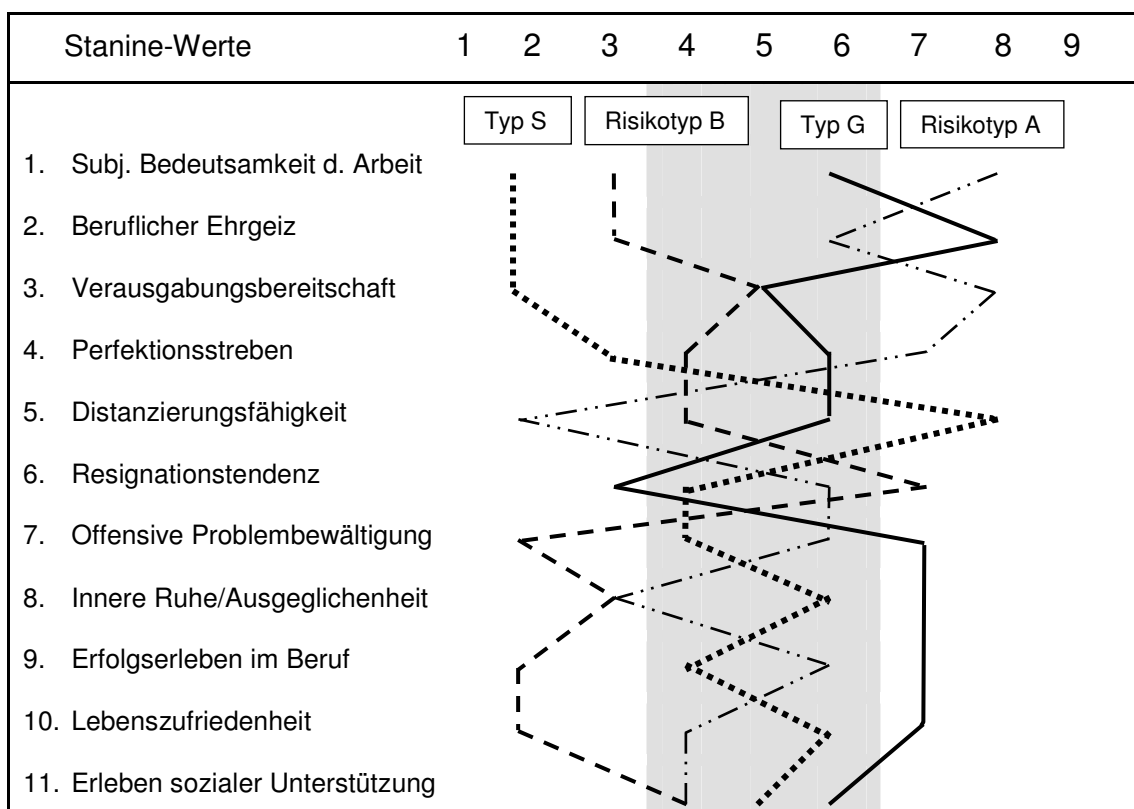


Abb. 5.3: Unterscheidung nach vier Bewältigungsmustern

Typ G:

Die Autoren sprechen vom Typ G wie Gesundheit, weil sich hier Anzeichen für ein relativ beeinträchtigungsfreies Verhältnis gegenüber der Arbeit abzeichnen. Zu finden sind deutliche, jedoch nicht exzessive Ausprägungen in den Dimensionen, die das Ausmaß des Arbeitsengagements anzeigen. Besonders ausgeprägt ist hierbei der berufliche Ehrgeiz, während für die Skalen Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit und Verausgabungsbereitschaft zwar hohe, jedoch nicht die höchsten Werte vorliegen. Trotz des klaren Leistungswillens liegt eine relativ starke Distanzierungsfähigkeit von der Arbeit vor. Auch in den Dimensionen, die die Widerstandsfähigkeit und das Bewältigungsverhalten gegenüber Belastungen beschreiben, zeigt sich ein „gesundes“ Verhältnis zur Arbeit. Das betrifft sowohl die geringste Ausprägung in der Resignationstendenz bei Misserfolg als auch die stärkste in der offensiven Problembewältigung und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit. Zudem liegen hier die höchsten Werte in den Dimensionen vor, die positive Emotionen zum Ausdruck bringen, also im beruflichen Erfolgserleben, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung.

Typ S:

Mit dieser Typenbezeichnung soll auf Schonung hingewiesen werden, die in diesem Falle das Verhältnis zur Arbeit charakterisiert. Es finden sich hier die geringsten Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit, dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben. Hinzu kommt die am stärksten ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit. Die relativ hohen Ausprägungen bei der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung zeigen ein insgesamt positives Lebensgefühl an, wobei die Quellen dafür eher außerhalb der Arbeit zu liegen scheinen.

Risikotyp A:

Dieser Typ ist durch ein überhöhtes Engagement gekennzeichnet. Im Vergleich mit allen anderen Typen liegen hier die stärksten Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben vor, wohingegen bei der Distanzierungsfähigkeit die geringsten Werte zu verzeichnen sind. Dieses hohe Arbeitsengagement geht einher mit einer verminderten Widerstandsfähigkeit, worauf die geringe Ausprägung bei der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit und der relativ hohe Wert in der Resignationstendenz verweisen.



Darüber hinaus ist eine Person dieses Typs von einem eher negativen Lebensgefühl begleitet. Dies wird durch die relativ geringen Werte in der Lebenszufriedenheit und im Erleben sozialer Unterstützung angezeigt. Insgesamt ist dieser Typ dadurch charakterisiert, dass hohe Anstrengung keine positive emotionale Entsprechung findet.

#### Risikotyp B:

Zum Bild dieses Typs gehören geringe Ausprägungen in den Dimensionen des Arbeitsengagements, insbesondere in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und im beruflichen Ehrgeiz, einhergehend mit eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit. Hinsichtlich der Widerstandsfähigkeit zeigen sich hier die höchste Resignationstendenz sowie die geringste Ausprägung bei der offensiven Problembewältigung und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit. Ebenso liegen bezüglich des Lebensgefühls die geringsten Werte vor, d.h. im beruflichen Erfolgserleben, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung. Grundsätzlich ist dieser Typ durch vorherrschende Resignation, Motivationseinschränkung, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und Unzufriedenheit gekennzeichnet (*Schaarschmidt & Fischer* 1996, S.9f.).

### **5.2.3 Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO)**

Die von *von Saldern & Littig* (1987) erstellten Landauer Skalen zum Sozialklima 4.-13. Klassen erfassen, wie die Schüler ihre Lernumwelt wahrnehmen. Da aus psychologischer und pädagogischer Sicht vorwiegend diejenigen Umweltmerkmale interessant sind, die verhaltenswirksam werden, wurde die Lernumwelt der Schüler in die Dimensionen „Lehrer-Schüler-Beziehungen“, „Schüler-Schüler-Beziehungen“ und „Merkmale des Unterrichts“ gegliedert. Diesen drei Dimensionen sind jeweils einzelne Skalen zugeordnet. Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, haben Lehrer einen erheblichen Einfluss auf das Sozialklima in Klassen, z.B. durch ihre Unterrichtsgestaltung oder Motivationsfähigkeit. Da im Rahmen dieser Arbeit vorwiegend dieser direkte Einfluss der Lehrkräfte auf das Sozialklima interessant ist, wurde bei der Erstellung des Fragebogens auf die Dimension „Schüler-Schüler-Beziehungen“ verzichtet, weshalb diese hier auch nicht weiter erläutert werden soll. Die beiden ausgewählten Dimensionen enthalten insgesamt 95 Items, zu denen auf einer vierstufigen Skala (von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“) Stellung genommen wird.

a) Lehrer-Schüler-Beziehungen:

Der Bereich der Lehrer-Schüler-Beziehungen umfasst fünf Skalen, die die soziale Beziehung zwischen Lehrer und Schülern erfassen. Dies sind im Einzelnen:

1. Fürsorglichkeit des Lehrers (FÜRS)

Mit dieser Skala wird überprüft, in welchem Umfang die Schüler den Lehrer als unterstützend und kooperationsbereit empfinden.

Die Fürsorge bezieht sich dabei weniger auf das Geschehen im Unterricht und in der Schule, sondern schwerpunktmäßig auf persönliche Interessen und Probleme der Schüler.

Beispielitem: „Im Unterricht reden wir oft über Fragen, die uns persönlich angehen.“

2. Aggression gegen den Lehrer (AGLE)

Bei dieser Skala geben die Schüler darüber Auskunft, wie sie das Verhältnis zwischen der Klasse und dem Lehrer wahrnehmen. Insbesondere wird erfasst, ob sich einzelne Schüler dem Lehrer gegenüber aggressiv verhalten.

Beispielitem: „In unserer Klasse kommt es vor, dass sich Schüler den Anweisungen des Lehrers widersetzen.“

3. Zufriedenheit mit dem Lehrer (ZULE)

Die Zufriedenheit mit dem Lehrer hängt von der Verständlichkeit und Gestaltung des Unterrichts und der Bereitschaft des Lehrers ab, auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Sie beeinflusst wesentlich die Lernleistungen, die Lernmotivation sowie die Selbstbewertung der Schüler.

Beispielitem: „Wir können uns kaum einen anderen Lehrer wünschen.“

4. Autoritärer Führungsstil des Lehrers (AUFÜ)

Die Zufriedenheit mit dem Lehrer wird im hohen Maße von dessen Führungsstil beeinflusst. Wenn die Schüler den Eindruck haben, dass ihnen wenig Spielraum zur Entfaltung eigener Ideen gewährt wird, dann nimmt auch ihre Bereitschaft zur aktiven Beteiligung am Unterricht ab. Der gesamte Unterrichtsbereich wird dadurch eher negativ erlebt.

Beispielitem: „Die meisten Entscheidungen trifft unser Lehrer, ohne uns zu fragen.“

5. Bevorzugung und Benachteiligung durch den Lehrer (BEVO)

Das Wissen, vom Lehrer akzeptiert zu werden und die Möglichkeit, eigene Bedürfnisse artikulieren zu dürfen, sind wichtige Voraussetzungen zur Entwicklung angemessener Selbstkonzepte. Schüler besitzen in der Regel ein ausgeprägtes Gespür dafür, ob sich der Lehrer im weitesten Sinne gerecht gegenüber der Klasse oder einzelnen Schülern verhält. Als ungerecht empfundene Lehrer beeinträchtigen das Wohlbefinden aller Schüler einer Klasse.

Beispielitem: „Bei unserem Lehrer zählen nur die guten Schüler.“

## b) Merkmale des Unterrichts

Dieser Bereich versucht, das Verhalten des Lehrers und seine Fähigkeiten bezüglich des Unterrichts sowie die Einstellung der Schüler zum Unterricht zu erfassen. Diese Dimension umfasst sechs Skalen:

### 6. Leistungsdruck (LEID)

Wenn Schülern wenig Zeit für selbständiges Arbeiten bleibt, zu wenige Wiederholungen durchgeführt und zu viele Klassenarbeiten geschrieben werden, empfinden sie den Unterricht bedrückend. Umfangreiche Lerninhalte, die in rascher Folge behandelt werden, belasten die Schüler besonders, weshalb sie dann dazu neigen, ihr Unterrichtsengagement zu verringern.

Beispielitem: „Der Unterricht geht so schnell weiter, dass viele Schüler Schwierigkeiten haben mitzukommen.“

### 7. Zufriedenheit mit dem Unterricht (ZUFU)

Schüler sind mit dem Unterricht zufrieden, wenn die Lerninhalte verständlich vermittelt und abwechslungsreich dargeboten werden.

Beispielitem: „Die Schüler sind sehr zufrieden damit, wie der Unterricht abläuft.“

### 8. Disziplin und Ordnung (DISZI)

Ohne ein gewisses Maß an Disziplin und Ordnung können keine geregelten Lernprozesse stattfinden. Schüler erwarten daher auch, dass der Lehrer großen Wert auf ordentliches Benehmen und diszipliniertes Verhalten legt. Es besteht allerdings die Gefahr, dass sie unterrichtliche Leistungsanforderungen mit Verhaltensvorschriften verwechseln.

Beispielitem: „Unser Lehrer glaubt, Pünktlichkeit und Ordentlichkeit sind das Wichtigste.“

### 9. Fähigkeiten des Lehrers zur Vermittlung von Lerninhalten (FÄHI)

Abwechslungsreichtum bei der Wahl der Themen und der Formen des Unterrichts stellen zentrale Merkmale der qualitativen Beurteilung von Lehrern durch ihre Schüler dar. Der ausgewogene Einsatz von Medien, freundliche, humorvolle Darbietungsweisen und insbesondere eingeschobene Lehrererzählungen führen dazu, dass Schüler die Fähigkeiten eines Lehrers hoch einschätzen.

Beispielitem: „Der Lehrer versteht es sehr gut, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten.“

#### 10. Resignation (RESI)

Wenn Schüler den Eindruck haben, dass ihre Anstrengungsbereitschaft vom Lehrer nicht anerkannt wird, resignieren sie. Sie führen die Tatsache, dass sie bereits resigniert haben, entweder auf den Lehrer zurück, oder auf die mangelnde Fähigkeit, sich zu konzentrieren, bzw. keine geeignete Lernstrategie zu besitzen.

Beispielitem: „Die meisten Schüler sehen keinen Sinn darin, sich anzustrengen, da man bei unserem Lehrer doch nicht viel erreicht.“

#### 11. Reduzierte Unterrichtsteilnahme (REDU)

Zu hohe Leistungsanforderungen, die mit einer gewissen Resignation einhergehen, können für eine mangelnde Unterrichtsbeteiligung der Schüler verantwortlich sein. Häufig werden Schüler allerdings auch durch ihre Mitschüler abgelenkt.

Beispielitem: „Manche Schüler beschäftigen sich mit allem Möglichen, nur nicht mit dem Unterricht des Lehrers“ (*von Saldern & Littig 1987, S.3f.*).

### 5.2.4 Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK)

Der „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima“ (*Eder & Mayr 2000*) ist ein Verfahren zur Erfassung des Klimas von Schulklassen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen, die sich zum einen auf die einzelne Schulklasse und zum anderen auf die Schule als Ganzes beziehen. Der erste Teil umfasst 42 Items und bezieht sich auf das Klima in der Schulklasse, wobei 14 Aspekte des Klimas erfasst werden. Der zweite Teil besteht aus 17 Items, die sich auf die Schule als Ganzes und auf das Befinden der Schülerinnen und Schüler beziehen. Aus diesem Bereich wurden die aufgeführten Dimensionen entnommen. Der LFSK wird auf einer fünfstufigen Skala von („stimmt genau“ bis „stimmt nicht“) beantwortet.

#### 1. Wärme (WA)

Diese Skala erfasst das Ausmaß, in dem die ganze Schule als unterstützend, fürsorglich und persönlich erlebt wird. Dabei spielt die Einschätzung der Lehrkräfte als Gesamtheit eine Rolle.

Beispielitem: „Die Lehrerinnen und Lehrer sind im allgemeinen freundlich.“

#### 2. Wohlbefinden (WOHL)

Diese Skala erfragt die Zufriedenheit mit der Schule insgesamt.

Beispielitem: „Gehst Du gerne in die Schule?“ (*Eder & Mayr 2000, S.1f.*).

### 5.3 Formulierung der Hypothesen

Die bereits in Abbildung 5.1 vereinfacht dargestellte Fragestellung der Untersuchung lässt sich aufgrund der vorgestellten Fragebögen folgendermaßen detailliert darstellen:

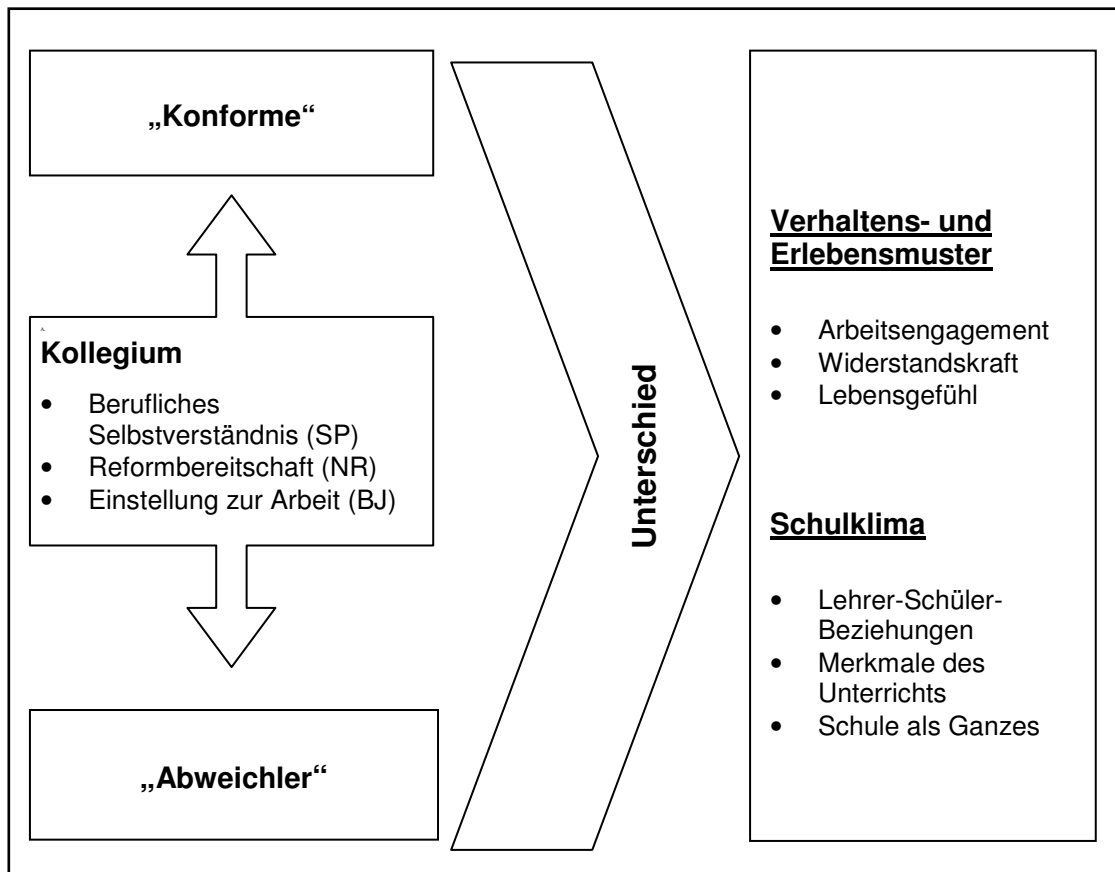


Abb. 5.4: Detaillierte Darstellung der Fragestellung

#### 5.3.1 Unterschiede bei dem beruflichen Selbstverständnis (SP) und dem Erleben der Arbeitssituation sowie dem Schulklima

##### 1. Berufliches Selbstverständnis und Erleben der Arbeitssituation

- „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala SP des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten des Sekundärfaktors 1 (Arbeitsengagement) des AVEM.
- „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala SP des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten des Sekundärfaktors 2 (Widerstandsfähigkeit) des AVEM.
- „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala SP des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten des Sekundärfaktors 3 (Lebensgefühl) des AVEM.

## 2. Berufliches Selbstverständnis und Schulklima

- a) „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala SP des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten der Dimension Lehrer-Schüler-Beziehungen des LASSO.
- b) „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala SP des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten der Dimension Merkmale des Unterrichts des LASSO.
- c) „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala SP des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten der Dimension Wahrnehmung der Schule als Ganzes des LFSK.

### **5.3.2 Unterschiede bei der Reformbereitschaft (NR) und dem Erleben der Arbeitssituation sowie dem Schulklima**

#### 1. Reformbereitschaft und Erleben der Arbeitssituation

- a) „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala NR des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten des Sekundärfaktors 1 (Arbeitsengagement) des AVEM.
- b) „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala NR des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten des Sekundärfaktors 2 (Widerstandsfähigkeit) des AVEM.
- c) „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala NR des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten des Sekundärfaktors 3 (Lebensgefühl) des AVEM.

#### 2. Reformbereitschaft und Schulklima

- a) „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala NR des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten der Dimension Lehrer-Schüler-Beziehungen des LASSO.
- b) „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala NR des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten der Dimension Merkmale des Unterrichts des LASSO.
- c) „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala NR des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten der Dimension Wahrnehmung der Schule als Ganzes des LFSK.

### **5.3.3 Unterschiede bei der Einstellung zur Arbeit (BJ) und dem Erleben der Arbeitssituation sowie dem Schulklima**

#### 1. Einstellung zur Arbeit und Erleben der Arbeitssituation

- a) „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala BJ des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten des Sekundärfaktors 1 (Arbeitsengagement) des AVEM.
- b) „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala BJ des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten des Sekundärfaktors 2 (Widerstandsfähigkeit) des AVEM.

- c) „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala BJ des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten des Sekundärfaktors 3 (Lebensgefühl) des AVEM.
2. Einstellung zur Arbeit und Schulklima
- a) „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala BJ des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten der Dimension Lehrer-Schüler-Beziehungen des LASSO.
  - b) „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala BJ des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten der Dimension Merkmale des Unterrichts des LASSO.
  - c) „Konforme“ und „Abweichler“ der Skala BJ des KSE unterscheiden sich in den Mittelwerten der Dimension Wahrnehmung der Schule als Ganzes des LFSK.

## 5.4 Methodisches Vorgehen

Um die dargestellten Fragestellungen überprüfen zu können, erfolgt zunächst eine Güte-Bestimmung der Befragungsinstrumente. Dazu werden nach einer Überprüfung der Daten der Untersuchungsstichprobe auf Normalverteilung die Trennschärfen der Items sowie die Reliabilitätsschätzungen der Skalen bestimmt.

Des Weiteren werden die Skalen des AVEM-Fragebogens einer Faktorenanalyse unterzogen, um zu überprüfen, ob sich die von *Schaarschmidt & Fischer* (1996) durch eine Faktorenanalyse gewonnenen Sekundärfaktoren (vgl.5.2.2) auch in der vorliegenden Untersuchung replizieren lassen.<sup>22</sup>

In einem weiteren Schritt werden die befragten Lehrkräfte hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierungen (KSE-Skalen) im Vergleich zu ihrem Kollegium in die Kategorien „Konforme“ bzw. „Abweichler“ eingeteilt. Dies geschieht über die Berechnung der Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen befragten Schulen. Lehrkräfte, die in ihren Ausprägungen auf den untersuchten Skalen innerhalb der Standardabweichung ihrer Schule liegen, gelten als „Konforme“, Lehrkräfte, die nicht innerhalb der Standardabweichung liegen als „Abweichler“. Dabei gelten diejenigen Lehrkräfte, deren Werte unterhalb der Standardabweichung liegen, d.h. die geringere Ausprägungen auf der Skala aufweisen, als „Negativ-Abweichler“ (A-) und diejenigen Lehrkräfte, deren Werte oberhalb der Standardabweichung liegen, d.h. die höhere Ausprägungen auf der Skala aufweisen, als „Positiv-Abweichler“ (A+).

---

<sup>22</sup> Da die Autoren der übrigen verwendeten Fragebogenskalen lediglich eine inhaltliche Einteilung der Skalen auf die einzelnen Faktoren vorgenommen haben, wird auch in dieser Untersuchung bei diesen Skalen auf eine Faktorenanalyse verzichtet.

Folgende Abbildung verdeutlicht diese Einteilung:

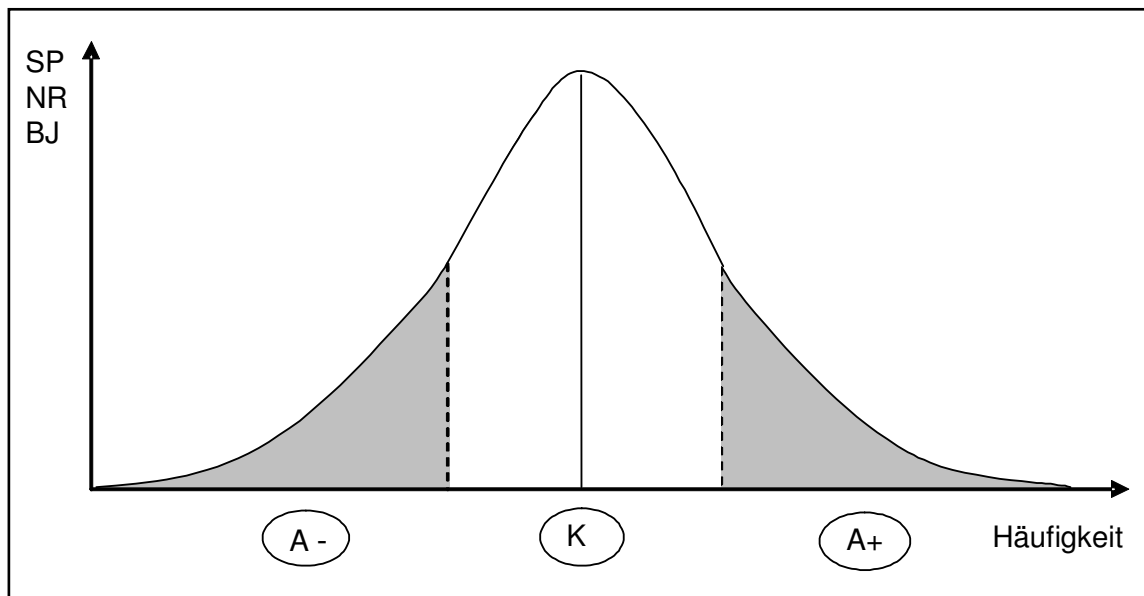


Abb. 5.5: Einteilung der Lehrkräfte in die Kategorien „Konforme“/„Abweichler“

Nach der Einteilung der Lehrkräfte in die Kategorien „Konforme“ bzw. „Abweichler“ werden die Unterschiede in den Ausprägungen hinsichtlich der verschiedenen Bereiche des Arbeitserlebens (AVEM-Skalen) und des Schulklimas (LASSO- bzw. LFSK-Skalen) überprüft.

Da Unterschiedshypothesen, die sich auf mehrere abhängige Variablen beziehen, mit einem multivariaten Mittelwertesvergleich zu prüfen sind (Bortz 1993, S.541), geschieht dieses mittels einer einfaktoriellen multivariaten Varianzanalyse. Damit wird auch dem methodischen Problem begegnet, die sich bei der Verwendung getrennt durchgeführter univariater Varianzanalysen ergeben würden, wie Grimm & Yarnold (2001, S.15) ausführen: „First, conducting separate univariate *F* testes on each dependent variable can inflate the probability of a Type I error – rejecting a true null hypothesis. Second, and more important, it is possible to obtain a significant multivariate effect even though separate ANOVAs might indicate that the groups do not differ with respect to any one dependent variable. These problems are circumvented when using MANOVA, which allows a simultaneous test across all dependent variables.“



Da in der vorliegenden Untersuchung nicht nur von Interesse ist, ob sich die Lehrergruppen „Abweichler“ und „Konforme“ insgesamt in ihrem Arbeitserleben und in der Gestaltung des Schulklimas unterscheiden, sondern auch auf welchen Skalen sie dieses gegebenenfalls tun, werden des Weiteren auch die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen berücksichtigt.

*Grimm & Yarnold* (2001 S.262) empfehlen diese Vorgehensweise, indem sie formulieren: "By far the most popular way of proceeding from a significant effect in MANOVA is to perform univariate ANOVAs for each of the dependent variables (Bray & Maxwell, 1982). The reasoning behind this approach is that the preliminary MANOVA will control for Type I error. If the MANOVA yields significance, then it is considered acceptable to carry out multiple ANOVAs without undue inflation of the experimentwise alpha." Entsprechend gibt die Analysesoftware SPSS standardmäßig bei der Prozedur GLM die Ergebnisse der multivariaten Tests und im Anschluss daran die univariaten Tests für alle berücksichtigten abhängigen Variablen an.

Die post-hoc-Berechnungen für die Mittelwertsunterschiede zwischen den Lehrergruppen werden dabei bei gleichen Varianzen nach *Bonferoni*, bei nicht gleichen Varianzen nach *Tamhane* korrigiert (SPSS-CD-Handbuch, S.11f.).

Um die Unterschiede der Lehrergruppen bezüglich des Schulklimas berechnen zu können, werden die Daten der Schüler der verschiedenen Klassenstufen zunächst einer Z-Transformation unterzogen. Dabei wird eine Variable X auf einen Mittelwert von  $m=0$  und einer Standardabweichung von  $s=1$  standardisiert. Die Berechnung der Unterschiede zwischen den Lehrergruppen hinsichtlich des Schulklimas erfolgt ebenfalls mit einer einfaktoriellen multivariaten Varianzanalyse.

Eine Übersicht über das methodische Vorgehen der Untersuchung bietet folgende Abbildung:

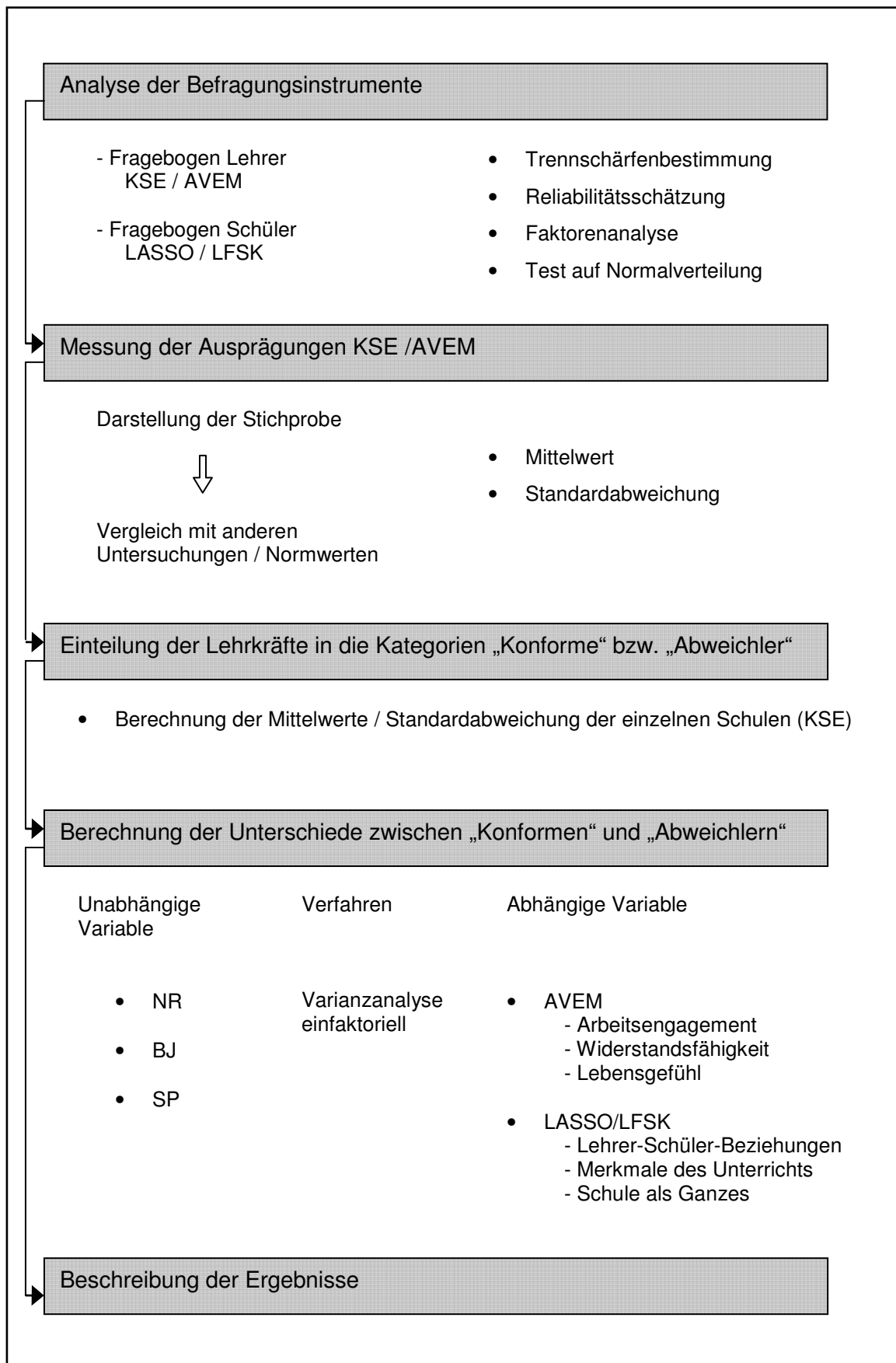


Abb. 5.6: Versuchsplan der Untersuchung

## **6 Durchführung der Untersuchung und Beschreibung der Stichprobe**

Zur Bearbeitung der vorab dargestellten Fragestellung werden Daten von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe I aus Niedersachsen verwendet. Ziel der Untersuchung ist es festzustellen, ob sich Lehrkräfte, die von der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums hinsichtlich der Einstellung zu Schule und Erziehung abweichen, in der Wahrnehmung ihrer Arbeitssituation von den Lehrkräften, die mit dieser Auffassung übereinstimmen, unterscheiden und ob die Schüler der beiden Gruppen ein unterschiedliches Schul- und Klassenklima wahrnehmen.

### **6.1 Planung der Untersuchung und Auswahl der Stichprobe**

In Kooperation mit dem Institut für Pädagogische Psychologie der TU Braunschweig wurde die Untersuchung im Sommer 2000 geplant. Nach der Konzeption und Fertigstellung der Fragebogenbatterie wurde die Erhebung 2001 durchgeführt. Zielgruppe der Befragung waren Lehrkräfte der Sekundarstufe I, da hier bei vergleichbaren Altersgruppen der Schüler unterschiedliche Schulformen mit unterschiedlichen Profilen erfasst werden können. Zudem wird davon ausgegangen, dass die Schüler der Sekundarstufe I das Schul- und Klassenklima bereits differenzierter beurteilen können.

Der Verteilungsmodus gestaltete sich folgendermaßen:

In einem Anschreiben an die Schulen wurde die Untersuchung kurz vorgestellt und um Mitarbeit gebeten. Mit den Schulleitern bzw. Schulleiterinnen, die ein grundsätzliches Interesse an der Untersuchung bekundet haben, wurde ein Termin vereinbart, an dem die Ziele und Inhalte der Befragung noch einmal genauer erläutert wurden. Dazu erhielten die Ansprechpartner der Schulen ein Exposé mit einer kurzen Beschreibung des theoretischen Hintergrundes der Untersuchung sowie die einzelnen Fragebögen für die Lehrkräfte und Schüler.<sup>23</sup>

Da für die Fragestellung der Untersuchung die „Mehrheitsmeinung“ eines Kollegiums wichtig ist und daher möglichst viele Lehrkräfte eines Kollegiums befragt werden sollten, wurde die Untersuchung im Rahmen einer Gesamtkonferenz oder Dienstbesprechung dem Kollegium (und teilweise auch den Eltern- und Schülervertretern) vorgestellt, welches danach darüber abstimmte, ob an der Untersuchung teilgenommen wird.

---

<sup>23</sup> Die Unterlagen sind dem Anhang A zu entnehmen.

Bei den Kollegien, die an der Untersuchung teilnehmen wollten, wurden die Fragebögen für die Lehrkräfte verteilt und ein weiterer Termin vereinbart, an dem die Fragebögen wieder eingesammelt und die Befragung der Schüler geplant werden sollte. Die Befragung der Schüler erfolgte während der Unterrichtszeit. Zu Beginn einer Stunde wurde der Fragebogen verteilt und die dazugehörigen Instruktionen gegeben<sup>24</sup>. Während der Befragung waren die zu beurteilenden Lehrkräfte (überwiegend) abwesend.

## 6.2 Fragebogenmethode

Der zu bearbeitende Fragebogen für die Lehrerinnen und Lehrer umfasst 6 Seiten, deren Bearbeitung ca. 30 Minuten benötigt. Grundlage der Erhebung sind die Selbstauskünfte der Lehrkräfte in dem Fragebogen. Daten von Dritten würden zu weit in die Privatsphäre der Untersuchungsteilnehmer reichen und sind auch aus Datenschutzgründen ausgeschlossen.

Da der Fragebogen freiwillig ausgefüllt wurde, stellen die Beantworter eine besondere Auswahl der Grundgesamtheit dar. Uninteressierte oder nicht kooperative Lehrkräfte bzw. Kollegien hatten somit keinen Zugang zu dieser Untersuchung. Die damit verbundenen Einflüsse auf die Ergebnisse der Untersuchung können jedoch nicht genauer erfasst werden.

Der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler umfasst 8 Seiten, deren Bearbeitungszeit - je nach Klassenstufe - zwischen 15 und 45 Minuten dauert. Es wurden in die Befragung die Schüler bzw. Klassen aufgenommen, deren Lehrkräfte den Lehrerfragebogen bearbeitet haben und die bereit waren, ihre Klasse zum Schul- und Klassenklima befragen zu lassen. Innerhalb der Klassen gab es eine Totalerhebung, d.h. alle Schüler der Klasse wurden befragt.

---

<sup>24</sup> Diese Instruktionen sind angelehnt an die Instruktionen des LASSO und sind bereits auf dem Fragebogendeckblatt formuliert (vgl. Anhang A). Die Anweisungen wurden gemeinsam gelesen und dazu auftretende Fragen geklärt. Zusätzlich wurde die Gewährleistung der Anonymität der Daten betont.

### 6.3 Beschreibung der Stichprobe

An der Untersuchung beteiligten sich neun Schulen mit insgesamt 134 Lehrkräften, von denen 34 ihre Klasse zum Schulklima befragen ließen.

Schulform	Anzahl			
	Befragte Schulen	Größe Kollegium	Befragte Lehrer	% vom Kollegium
<b>Gymnasium (GY)</b>	1	-	21	-
<b>Hauptschule (HS)</b>	2	36	8	22,2%
		20	17	85%
<b>Orientierungsstufe (OS)</b>	2	32	12	37,5%
		16	5	31,3%
<b>Orientierungsstufe/ Hauptschule (OS/HS)</b>	1	30	22	73,3%
<b>Realschule (RS)</b>	3	21	12	57,1%
		33	20	60,6%
		24	17	70,8%
<b>Gesamt</b>	9	-	134	-

Tab. 6.1: Übersicht zu den befragten Schulen

Das Ziel der Untersuchung ist es, die Mehrheitsmeinung eines Kollegiums zu erfassen. Die Prozentangaben bezüglich des Kollegiums der Tabelle machen deutlich, dass mit Ausnahme einer Hauptschule und der beiden Orientierungsstufen davon ausgegangen werden kann, dass die befragten Lehrkräfte tatsächlich die Mehrheitsmeinung ihres Kollegiums repräsentieren.

### 6.3.1 Geschlecht und Alter der Lehrerstichprobe

Die Gesamtstichprobe besteht aus 89 Frauen (66,4%) und 45 Männern (33,6%). Die Berechnung mit  $\chi^2$  nach *Pearson* ergibt signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen hinsichtlich der Geschlechterverteilung ( $F=14.808$ ,  $df=4$ ,  $p=0.05$ ).

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass das Gymnasium im Vergleich zu den anderen Schulformen einen verhältnismäßig hohen Anteil an männlichen Lehrern (61,9%) aufweist. Die Kollegien der anderen Schulen sind demgegenüber überwiegend weiblich.

Schulform			Geschlecht			
			männlich		weiblich	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
<b>GY</b>	21	15,7%	13	61,9%	8	38,1%
<b>HS</b>	25	18,7%	12	48,0%	13	52,0%
<b>OS</b>	17	12,7%	4	23,5%	13	76,5%
<b>OS/HS</b>	22	16,4%	4	18,2%	18	81,8%
<b>RS</b>	49	36,6%	12	24,5%	37	75,5%
<b>Gesamt</b>	134	100%	45	33,6%	89	66,4%

Tab. 6.2: Verteilung der Geschlechter pro Schulform

In der Gesamtstichprobe sind 61,4% der Lehrkräfte älter als 50 Jahre, den zweitgrößten Anteil bilden die Lehrkräfte im Alter zwischen 40 bis 49 Jahre mit 31,8%. Eine einfaktorielle Varianzanalyse ergibt hinsichtlich der Altersgruppen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrkräften der einzelnen Schulformen ( $F=1.111$ ,  $df=4$ ,  $p=0.354$ ).

Schulform			Alter							
			< 30 Jahre		30-39 Jahre		40-49 Jahre		50 > Jahre	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
<b>GY</b>	21	15,9%	-	-	1	4,8%	8	38,1%	12	57,1%
<b>HS</b>	25	18,9%	-	-	2	8,0%	7	28,0%	16	64,0%
<b>OS</b>	17	12,9%	1	5,9%	-	-	4	23,5%	12	70,6%
<b>OS/HS</b>	21	15,9%	-	-	2	9,5%	12	57,1%	7	33,4%
<b>RS</b>	48	36,4%	2	4,2%	1	2,1%	11	22,9%	34	70,8%
<b>Gesamt</b>	132	100%	3	2,3%	6	4,5%	42	31,8%	81	61,4%
fehlend	2									

Tab. 6.3: Verteilung der Altersgruppen pro Schulform

### 6.3.2 Dauer der Lehrtätigkeit insgesamt und an befragter Schule

Die Berufserfahrung der Lehrerstichprobe liegt im Durchschnitt bei 24,4 Jahren, mit einer Standardabweichung von 9,9 Jahren. Die Berechnung der Unterschiede hinsichtlich der Dienstjahre der Lehrkräfte an den befragten Schulformen mittels einer multivariaten Varianzanalyse ergibt dabei keine Signifikanz ( $F(4,122)=1.861$ ,  $df=4$ ,  $p=0.122$ ).

Schulform			Lehrtätigkeit insgesamt							
			1-10 Jahre		11-20 Jahre		21-30 Jahre		31 > Jahre	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
<b>GY</b>	21	16,0%	2	9,5%	4	19,0%	12	57,1%	3	14,3%
<b>HS</b>	25	19,1%	3	12,0%	2	8,0%	16	64,0%	4	16,0%
<b>OS</b>	17	13,0%	1	5,9%	2	11,8%	9	52,9%	5	29,4%
<b>OS/HS</b>	20	15,3%	5	25,0%	4	20,0%	10	50,0%	1	5,0%
<b>RS</b>	48	36,6%	7	14,6%	2	4,2%	19	39,6%	20	41,7%
<b>Gesamt</b>	131	100%	18	13,7%	14	10,7%	66	50,4%	33	25,2%
fehlend	3									

Tab. 6.4: Verteilung der Lehrkräfte hinsichtlich der Lehrtätigkeit insgesamt

Die Gesamtgruppe der Lehrkräfte ist durchschnittlich 15,5 Jahre an der befragten Schule tätig, mit einer Standardabweichung von 10 Jahren. Hinsichtlich der Lehrtätigkeit an der befragten Schule ergibt eine multivariate Varianzanalyse signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen ( $F(4,122)=2.510$ ,  $df=4$ ,  $p=0.045$ ), die sich zwischen dem Gymnasium und der Orientierungsstufe/Hauptschule feststellen lassen ( $p=0.045$ ).

Schulform			Lehrtätigkeit an befragter Schule							
			1-10 Jahre		11-20 Jahre		21-30 Jahre		31 > Jahre	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
<b>GY</b>	21	16,3%	3	14,3%	9	42,9%	8	38,1%	1	4,8%
<b>HS</b>	25	19,4%	6	24,0%	8	32,0%	10	40,0%	1	4,0%
<b>OS</b>	15	11,6%	5	33,3%	4	26,7%	6	40,0%	-	-
<b>OS/HS</b>	20	15,5%	12	60,0%	5	25,0%	3	15,0%	-	-
<b>RS</b>	48	37,2%	17	35,4%	14	29,2%	14	29,2%	3	6,3%
<b>Gesamt</b>	129	100%	43	33,3%	40	31,0%	41	31,8%	5	3,9%
fehlend	5									

Tab. 6.5: Verteilung der Lehrkräfte hinsichtlich der Lehrtätigkeit an befragter Schule

### 6.3.3 Häufigkeit der Schulwechsel und Gedanke an Wechsel

Die befragten Lehrkräfte der Gesamtstichprobe haben durchschnittlich zweimal die Schule gewechselt, mit einer Standardabweichung von 1,7 und einer Spannweite von 10 Wechseln. Eine einfaktorielle Varianzanalyse ergibt hinsichtlich der Häufigkeit der Wechsel hochsignifikante Unterschiede zwischen den Lehrkräften der Schulformen ( $F=4.358$ ,  $df=4$ ,  $p=0.002$ ). So unterscheiden sich die Lehrkräfte des Gymnasiums mit maximal drei Wechseln von den Lehrkräften der Orientierungsstufe/Hauptschule ( $p=0.026$ ) und den Realschulen ( $p=0.007$ ), die jeweils auch mehr als siebenmal gewechselt haben.



Schulform			Anzahl Schulwechsel							
			0		1 - 3		4 - 6		7 >	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
<b>GY</b>	21	15,7%	8	38,1%	13	61,9%	-	-	-	-
<b>HS</b>	25	18,7%	8	32,0%	14	56,0%	3	12,0%	-	-
<b>OS</b>	17	12,7%	1	5,9%	13	76,5%	3	17,6%	-	-
<b>OS/HS</b>	22	16,4%	2	9,1%	15	68,2%	4	18,2%	1	4,5%
<b>RS</b>	49	36,6%	5	10,2%	32	65,3%	11	22,4%	1	2,0%
<b>Gesamt</b>	134	100%	24	17,9%	87	64,9%	21	15,7%	2	1,5%

Tab. 6.6: Verteilung der Lehrkräfte hinsichtlich Anzahl der Schulwechsel

In Hinsicht auf den Gedanken an einen Schulwechsel lässt sich für die Gesamtstichprobe feststellen, dass 45,9% der Lehrkräfte schon einmal darüber nachgedacht haben, die Schule zu wechseln, 54,1% der Befragten hingegen nicht. Eine Berechnung mit  $\chi^2$  nach *Pearson* zeigt dabei keine Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen auf ( $F=1.088$ ,  $df=4$ ,  $p=0.896$ ).

Schulform			Gedanke an Wechsel			
			ja		nein	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
<b>GY</b>	21	15,8%	8	38,1%	13	61,9%
<b>HS</b>	25	18,8%	13	52,0%	12	48,0%
<b>OS</b>	16	12,0%	7	43,8%	9	56,3%
<b>OS/HS</b>	22	16,5%	11	50,0%	11	50,0%
<b>RS</b>	49	36,8%	22	44,9%	27	55,1%
<b>Gesamt</b>	133	100,0%	61	45,9%	72	54,1%
fehlend	1					

Tab. 6.7: Verteilung der Lehrkräfte hinsichtlich des Gedanken an einen Schulwechsel

### 6.3.4 Schulform und Klassenstufe der Schülerstichprobe

Von den 134 Lehrkräften, die an der Untersuchung teilgenommen haben, erklärten sich 34 bereit, ihre Klassen zum Schulklima befragen zu lassen, sodass insgesamt 778 Schülerinnen und Schüler an der Befragung beteiligt waren. Mit 15 Klassen und 347 Schülern stellen die Orientierungsstufen den höchsten Anteil (46,6%) der befragten Schulformen, danach folgen die Realschulen mit 11 Klassen und 275 Schülern (34,1%) und die Hauptschulen mit 8 Klassen und 156 Schülern (19,3%). Die Verteilung der Schülerstichprobe bezüglich der Schulform und der Klassenstufe ist folgender Tabelle zu entnehmen.

Klassenstufe			Schulform					
			HS		OS		RS	
	Klassen	Schüler	Klassen	Schüler	Klassen	Schüler	Klassen	Schüler
<b>5</b>	9	212	-	-	9	212	-	-
<b>6</b>	6	135	-	-	6	135	-	-
<b>7</b>	5	108	4	82	-	-	1	26
<b>8</b>	6	153	1	24	-	-	5	129
<b>9</b>	3	65	1	16	-	-	2	49
<b>10</b>	5	105	2	34	-	-	3	71
<b>Gesamt</b>	34	778	8	156	15	347	11	275

Tab. 6.8: Verteilung der Schülerstichprobe bezüglich Schulform und Klassenstufe

## 6.4 Zusammenfassung

Die Gesamtstichprobe der Lehrerinnen und Lehrer besteht aus 134 Lehrkräften der Sekundarstufe I, die an fünf verschiedenen Schulformen in Niedersachsen unterrichten. Die Lehrkräfte der unterschiedlichen Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich der Verteilung demographischer Daten (Alter, Geschlecht) insgesamt nicht bedeutsam voneinander, wobei jedoch das Gymnasium einen hohen Anteil an männlichen Lehrkräften aufweist.

Das Alter der befragten Lehrkräfte (61,4% älter als 50 Jahre) ist geringfügig höher als das Durchschnittsalter der Lehrkräfte in Niedersachsen (48 Jahre), der Anteil von 66,4% weiblicher Lehrkräfte der Stichprobe entspricht jedoch dem Niedersächsischen Durchschnitt (Statistisches Bundesamt 2003). Es kann daher mit aller Vorsicht davon ausgegangen werden, dass es sich hinsichtlich der demographischen Daten um eine repräsentative Stichprobe handelt.

Bei den befragten Lehrkräften kann von einer überwiegend langjährigen Berufserfahrung ausgegangen werden, da immerhin 50,4% der Lehrkräfte zwischen 21 und 30 Jahren und 25,2% sogar länger als 31 Jahre in ihrem Beruf tätig sind, davon durchschnittlich 15,5 Jahre an der befragten Schule.

Die Lehrkräfte der Gesamtstichprobe haben durchschnittlich zweimal die Schule gewechselt, wobei die Lehrkräfte der Gymnasien mit 0,76 Wechseln die höchste Beständigkeit an ihrer Schule aufweisen.

Hinsichtlich des Gedankens an einen Schulwechsel gibt es keine Unterschiede zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Schulformen. Zum Zeitpunkt der Befragung gaben 45,9% der Lehrkräfte an, schon mal über einen Wechsel nachgedacht zu haben, 54,1% der Befragten hingegen haben dies noch nicht in Betracht gezogen.

Die Schülerstichprobe setzt sich aus 34 Klassen mit insgesamt 778 Schülern zusammen. Befragt wurden Schüler der Schulformen Orientierungsstufe, Haupt- und Realschule, mit den Klassenstufen fünf bis zehn.

Aufgrund der dargestellten Gesamtstichproben der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler, kann davon ausgegangen werden, dass diese eine ausreichende Grundlage bilden, die vorab skizzierte Fragestellung zu überprüfen.

## 7 Analyse der Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden die in der Untersuchung verwendeten Erhebungsinstrumente auf ihre Testgütekriterien hin überprüft. Zunächst erfolgen für den Lehrer- und Schülerfragebogen eine Trennschärfenbestimmung der Items sowie eine Reliabilitätsschätzung der Skalen. Des Weiteren wird die Faktorenstruktur der Skalen des AVE-M-Fragebogen berechnet, um zu überprüfen, ob sich die von den Autoren des Fragebogens vorgegebenen Dimensionalitätsstruktur auch in der vorliegenden Stichprobe zeigt. Ferner werden die Ausprägungen der Lehrerstichprobe und der Schülerstichprobe auf den einzelnen Skalen der Fragebögen hinsichtlich ihrer Normalverteilung überprüft. Um die Ausprägung und Verhältnismäßigkeit der Daten beurteilen zu können, werden die Ausprägungen der Lehrerstichprobe bezüglich der Einstellungen zu Schule und Erziehung (KSE-Daten) sowie dem Erleben der Arbeitssituation (AVE-M-Daten) im Vergleich zu anderen Untersuchungen bzw. den Normstichproben dargestellt.

### 7.1 Bestimmung der Trennschärfe

Die Trennschärfe ist definiert als Korrelation des Itemwertes mit dem Summenwert der Skala, zu der sie gehört. Ebenso können Trennschärfen zu den anderen Skalen berechnet werden. Ein „gutes“ Item sollte hoch mit der eigenen Skala korrelieren, aber möglichst niedrige Korrelationen („Fremdtrennschärfen“) zu den übrigen Skalenwerten aufweisen (Diehl & Staufenbiel 2001, S.550). Ein hoher Trennschärfenkoeffizient besagt, dass das entsprechende Item Probanden von geringer und hoher Ausprägung unterscheidet. Werte zwischen 0,3 und 0,5 gelten als mittelmäßig, Werte über 0,5 als hoch (Bortz & Döring 2002, S.219).

Dem Anhang B ist zu entnehmen, dass die Items des Lehrerfragebogens über hohe Trennschärfen verfügen und jeweils deutlich höher mit ihrer eigenen Skala korrelieren, als mit den anderen Skalen. Dasselbe gilt auch für die Items des Schülerfragebogens (Ausnahme Item „Wohl1“). Insgesamt ist daher von „guten“ Items der Fragebögen auszugehen.

## 7.2 Reliabilitätsschätzung

Die Reliabilität eines Tests kennzeichnet den Grad der Genauigkeit, mit dem das geprüfte Merkmal gemessen wird. Reliabilitäten zwischen 0,8 und 0,9 gelten als mittelmäßig, Reliabilitäten über 0,9 als hoch (*Bortz & Döring* 2002, S.199).

Die Reliabilitätsschätzung der in der Untersuchung verwendeten Skalen erfolgt über die Bestimmung der internen Konsistenz mittels *Cronbachs Alpha*.

Fragebogen Lehrer			Fragebogen Schüler		
AVEM	Skala	$\alpha$	LASSO	Skala	$\alpha$
	SB	0,84		FÜRS	0,80
	BE	0,83		AGLE	0,86
	VB	0,86		ZULE	0,88
	PS	0,85		BEVO	0,88
	DF	0,85		AUFÜ	0,83
	RT	0,83		LEID	0,73
	OP	0,78		ZUFU	0,87
	IR	0,84		DISZI	0,76
	EE	0,85		FÄHI	0,88
	LF	0,84		RESI	0,80
	EU	0,84		REDU	0,83
KSE	BJ	0,85	LFSK	WAER	0,85
	NR	0,84		WOHL	0,32
	SP	0,79			

Tab. 7.1: Skalenreliabilität der Fragebögen

Mit Ausnahme der Skala „Wohl“<sup>25</sup> besitzen alle Skalen befriedigende Alpha-Werte, weshalb insgesamt von guten Reliabilitäten der Befragungsinstrumente ausgegangen werden kann.

<sup>25</sup> Alpha ist umso höher, je mehr Items die Skala enthält und je höher die Item-Interkorrelation ist (*Bortz & Döring* 2002, S.198). Diese Skala enthält lediglich zwei Items.

### 7.3 Faktorenstruktur des AVEM

*Schaarschmidt & Fischer* (1996) konnten mittels einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenmethode mit anschließender Varimax-Rotation) über die 11 Skalen des AVEM drei Sekundärfaktoren - Arbeitsengagement (AE), Widerstandsfähigkeit (WI) und Lebensgefühl (LG) - ausmachen. Die ersten beiden Sekundärfaktoren sind dabei mit 27,7% (AE) und 24,2% (WI) aufgeklärter Varianz nahezu gleich stark. Sekundärfaktor 3 (LG) fällt hingegen mit 9,8% erklärtem Varianzanteil deutlich geringer aus.

Faktorenanalytisch soll geprüft werden, ob sich die vorgegebene AVEM-Dimensionalitätsstruktur auch in der vorliegenden Stichprobe zeigt. Zur Prüfung wird eine Faktorenanalyse nach der Maximum-Likelihood-Methode mit Varimax-Rotation gerechnet. Anhang B macht deutlich, dass auch hier drei Faktoren extrahiert werden. Die Dimension „Arbeitsengagement“ erklärt dabei ca. 28% der Gesamtvarianz, die Dimension „Widerstandsfähigkeit“ ca. 26% und die Dimension „Lebensgefühl“ erklärt ca. 10% der Gesamtvarianz. Die Ergebnisse decken sich somit weitestgehend mit denen von *Schaarschmidt & Fischer* (1996).

Auch hinsichtlich der Ausprägungen der Faktorenladungen ist eine Übereinstimmung festzustellen. So wird sowohl in der Normstichprobe als auch in der vorliegenden Stichprobe der Sekundärfaktor Arbeitsengagement am stärksten durch die Skala Verausgabungsbereitschaft, der Sekundärfaktor Widerstandsfähigkeit am stärksten durch die Skala Resignationstendenz bei Misserfolg und der Sekundärfaktor Lebensgefühl am stärksten durch die Skala Erleben sozialer Unterstützung geprägt.

### 7.4 Test auf Normalverteilung

Die Daten des Lehrerfragebogens sowie die Daten des Schülerfragebogens, werden mit Hilfe des „Kolmogorov-Smirnov-Tests“ auf ihre Normalverteilung hin überprüft. Dieser Test dient dazu, eine Verteilungshypothese zu testen, wobei die Verteilungsfunktionen der beobachteten und der theoretischen Häufigkeiten miteinander verglichen werden.

Den Berechnungen aus dem Anhang B ist zu entnehmen, dass die Daten des KSE des Lehrerfragebogens normalverteilt sind.

Um die Ausprägung und Verhältnismäßigkeit der Daten beurteilen zu können, werden sie zunächst mit den Ergebnissen der Untersuchungen von *Koch u.a.* (1972) mit Junglehrern verglichen.

	<b>Koch u.a. (1972)</b> <b>n = 449</b>		<b>Vernaleken (2002)</b> <b>n = 134</b>	
Skala	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
BJ	59,0	11,51	62,0 **	9,96
NR	50,9	10,62	60,3 **	9,14
SP	49,7	7,25	48,2 *	6,41

Tab. 7.2: Skalenmittelwerte des KSE im Vergleich (T-Test)<sup>26</sup>

Die Lehrkräfte der vorliegenden Untersuchung verstehen ihre Tätigkeit deutlich mehr als Berufung (BJ), verstehen sich etwas mehr als Fachwissenschaftler (SP) und sind Reformen (NR) gegenüber deutlich negativer eingestellt als die Stichprobe von *Koch u.a.*

Aktuellere Daten liefert die Untersuchung von *Schmieta* (1996). Sie verwendet den KSE-K, eine Kurzform des KSE. Bei diesem Fragebogen enthalten die einzelnen Skalen jeweils nur acht Items. Bei einer Reduzierung der KSE-Daten der vorliegenden Lehrerstichprobe auf den KSE-K ergeben sich folgende Werte:

	<b>Schmieta (1996)</b> <b>n = 111</b>		<b>Vernaleken (2002)</b> <b>n = 134</b>	
Skala	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
BJ	31,2	4,03	32,4	5,90
NR	29,5	4,71	30,8 *	4,68
SP	31,3	5,73	32,2	4,84

Tab. 7.3: Skalenmittelwerte des KSE-K im Vergleich (T-Test)

Die Lehrkräfte der vorliegenden Untersuchung zeigen weniger Reformbereitschaft (NR) als die Lehrkräfte der *Schmieta*-Untersuchung, Ansonsten sind die Einstellungen hinsichtlich der Skalen Berufung (BJ) und Selbstverständnis als Pädagoge (SP) nahezu gleich.

<sup>26</sup> Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten werden mit \* für  $p < 0.05$  und \*\* für  $p < 0.01$  angegeben.

Die Daten der AVEM-Skalen des Lehrerfragebogens sind ebenfalls – mit Ausnahme der Skala Distanzierungsfähigkeit (DF) – normalverteilt (Anhang B). Um die Ausprägung und Verhältnismäßigkeit der Daten bewerten zu können, werden diese mit den Ergebnissen von *Schaarschmidt & Fischer* (1996) verglichen.

		<b>Schaarschmidt &amp; Fischer (1996)</b>		<b>Vernaleken (2002)</b>	
		<b>n = 603</b>		<b>n = 134</b>	
Faktor	Skala	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
AE	SB	19,2	4,97	20,5 **	4,38
	BE	17,4	4,18	21,3 **	4,42
	VB	20,3	4,21	16,6 **	4,58
	PS	22,6	4,03	15,5 **	4,43
	DF	14,1	4,79	20,3 **	4,51
WI	RT	17,7	4,49	20,6 **	3,87
	OP	21,9	3,54	14,8 **	3,20
	IR	18,4	4,31	16,2 **	4,06
LG	EE	22,8	3,40	14,0 **	4,00
	LF	20,6	3,76	14,2 **	4,00
	EU	23,1	4,40	13,2 **	4,14

Tab. 7.4: Skalenmittelwerte des AVEM im Vergleich (T-Test)

Im Bereich des Faktors Arbeitsengagement (AE) wird deutlich, dass für die Lehrkräfte der vorliegenden Untersuchung die Arbeit eine höhere Bedeutung hat (SB) und sie mehr beruflichen Ehrgeiz (BE) verspüren. Zudem können sie sich besser von ihrer Arbeit distanzieren (DF) und zeigen weniger Verausgabungsbereitschaft (VB) und Perfektionsstreben (PS) als die Lehrkräfte der Normstichprobe.

Bezüglich des Faktors Widerstandsfähigkeit (WI) weisen die Lehrkräfte der vorliegenden Untersuchung eine deutlich höhere Resignationstendenz (RT) auf, bewältigen Probleme weniger offensiv (OP) und erleben weniger innere Ruhe und Ausgeglichenheit (IR).

Hinsichtlich des Faktors Lebensgefühl (LG) erleben die Lehrkräfte der Untersuchung deutlich weniger soziale Unterstützung (EU) und Erfolg im Beruf (EE) und sind mit ihrem Leben insgesamt unzufriedener (LF) als die Lehrkräfte der Normstichprobe.



Das Zusammenwirken von diesen inhaltlichen Bereichen/Skalen der drei Faktoren „Arbeitsengagement“, „Widerstandsfähigkeit“ und „Lebensgefühl“ lässt sich über Clusteranalysen<sup>27</sup> in vier verschiedene komplexe Bewältigungsmuster differenzieren (Kap. 5.2.2).

Die Musterzuordnung der vorliegenden Lehrerstichprobe wird im Vergleich zu der einer Lehrerstichprobe (ebenfalls aus Niedersachsen) von *Schaarschmidt & Fischer* (2001) dargestellt.

Muster	<b>Schaarschmidt &amp; Fischer (2001)</b> n=484	<b>Vernaleken (2002)</b> n=134
Typ G	13 %	12 %
Typ S	25 %	19 %
Risikotyp A	27 %	28 %
Risikotyp B	35 %	41 %

Tab. 7.5: Verteilung der Bewältigungsmuster

Zunächst wird deutlich, dass für beide Stichproben wenige Typ G und viele Risikotyp B Muster festzustellen sind. Da *Schaarschmidt & Fischer* (2001) diese „problematische Konstellation“ nicht nur in Niedersachsen, sondern auch überregional ausmachen konnten, gehen sie davon aus, dass es sich hierbei um ein „Allgemeines Charakteristikum der Berufspopulation“ handelt (*Schaarschmidt & Fischer* 2001, S.63). Übereinstimmend ist für die beiden Stichproben ebenfalls, dass der Prozentsatz von Personen, die den beiden Risikomustern A und B zuzuordnen sind, über 60% liegt. Obwohl sich die Stichproben hinsichtlich ihrer Ausprägungen auf den einzelnen Merkmalen/Skalen deutlich unterscheiden, so liegen doch in Bezug auf die Verteilung der Bewältigungsmuster keine Unterschiede vor.

<sup>27</sup> Quick Cluster-Prozedur mit fallweisem Ausschluss der Datensätze, Aktualisierung der Cluster-Zentren durch gleitende Mittelwertbildung nach jeder Fallzuordnung.

Um die Normalverteilung der Schülerdaten zu testen, werden diese zunächst schulform- und klassenbezogen zusammengefasst, d.h. es werden die Daten der 5./6. Klassen der Orientierungsstufe sowie jeweils die 7./8. Klassen und 9./10. Klassen der Haupt- und Realschulen berechnet.

Dem Anhang B ist zu entnehmen, dass die Schülerdaten – mit Ausnahme der Daten der Orientierungsstufen – normalverteilt sind. Lediglich die Daten der Skala Wohlbefinden (WOHL) ist bei den Realschulen nicht normalverteilt.

## **7.5 Zusammenfassung**

Die ausgewählten Fragebögen, bzw. die ausgewählten Skalen erfüllen die Testgütekriterien ausreichend.

Die im Lehrerfragebogen verwendeten Skalen des KSE und des AVEM zeigen ausreichen hohe interne Konsistenzen und auch die Trennschärfen der Items sind hinreichend hoch. Auch die Faktorenstruktur des AVEM ist bei der vorliegenden Lehrerstichprobe gut replizierbar.

Ebenso zeigen die für den Schülerfragebogen ausgewählten Skalen des LASSO und des LFSK hinreichend gute interne Konsistenzen und hohe Trennschärfen der Items, weshalb sowohl der verwendete Fragebogen für die Lehrer als auch der für die Schüler als reliabel anzusehen ist.

Die verwendeten Fragebögen sind daher geeignet, die vorab dargestellte Fragestellung (Kap. 5) zu überprüfen.

## **8 Darstellung der Untersuchungsergebnisse:**

### **Unterschiede zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“**

Ein zentrales Ziel der Untersuchung liegt zum einen in der Beantwortung der Frage, ob Lehrkräfte, die in ihrer Einstellung zu Schule und Erziehung mit dem Schulprogramm bzw. der an ihrer Schule vorherrschenden informellen „Mehrheitsmeinung“ übereinstimmen, ihre Arbeitssituation anders erleben, als diejenigen Lehrkräfte, die davon abweichen. Zum anderen gilt es zu klären, ob sich diese Unterschiede bezüglich der Einstellung in der Wahrnehmung des Schul- und Klassenklimas durch die Schülerinnen und Schüler widerspiegeln.

Zunächst wird jedoch die inhaltliche Bedeutung der Einteilung in die Lehrergruppen „Konforme“ und „Abweichler“ erläutert.

#### **8.1 Inhaltliche Bedeutung der Abweichungswerte**

Die Einstellung der Lehrkräfte zu Schule und Erziehung wird mittels der Skalen „Selbstverständnis als Pädagoge vs. Selbstverständnis als Fachwissenschaftler“ (SP), „Negative Reformbereitschaft vs. Veränderungsbereitschaft“ (NR) und „Berufung vs. Job“ (BJ) des Konstanzer Fragebogens zu Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE) erfasst.

Die Übereinstimmung bzw. Abweichung eines Lehrers mit/von der „Mehrheitsmeinung“ seines Kollegiums wird durch die Differenz zwischen dem Wert des Lehrers und dem Durchschnittswert seines Kollegiums in der betreffenden Skala bestimmt.<sup>28</sup>

Für die Interpretation der gewonnenen Daten hinsichtlich der Unterschiede zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ im Erleben der Arbeitssituation und der Wahrnehmung des Schul- und Klassenklimas seitens der Schüler muss berücksichtigt werden, dass die Einteilung in die Gruppe „Abweichler“ bzw. „Konforme“ grundsätzlich zwei Bedeutungen haben kann:

---

<sup>28</sup> Zur Zuordnung der Lehrkräfte in „Abweichler“ und „Konforme“ siehe Kap. 5.4.

1. Die Kollegien der Schulen unterscheiden sich in ihren „Mehrheitsmeinungen“ in den betreffenden Skalen voneinander:

Hier bedeuten die Werte von „Konformen“ und „Abweichlern“ eine „Konformität“ bzw. „Abweichung“ lediglich hinsichtlich des eigenen Kollegiums, d.h. eine Lehrkraft mit diesen Werten kann in dem eigenen Kollegium ein „Abweichler“ sein und in einem anderen Kollegium mit den gleichen Werten ein „Konformer“. Die Auswirkungen auf das Erleben der Arbeitssituation und die Wahrnehmung des Schul- und Klassenklimas durch die Schüler wären somit auf die „Abweichung“ bzw. „Konformität“ zurückzuführen.

Folgendes Beispiel soll diese Möglichkeiten verdeutlichen:

Lehrer X an Schule 2 gilt mit seinen Einstellungen (Werten) in der Skala „Selbstverständnis als Pädagoge vs. Selbstverständnis als Fachwissenschaftler“ (SP) als „Negativ-Abweichler“, da er sich im Verhältnis zu der „Mehrheitsmeinung“ seines Kollegiums eher als Fachwissenschaftler versteht. Lehrer X könnte aber an Schule 1 mit seinen individuellen Einstellungen (Werten) ein „Konformer“ sein, da er hier mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums hinsichtlich des beruflichen Selbstverständnisses übereinstimmt.

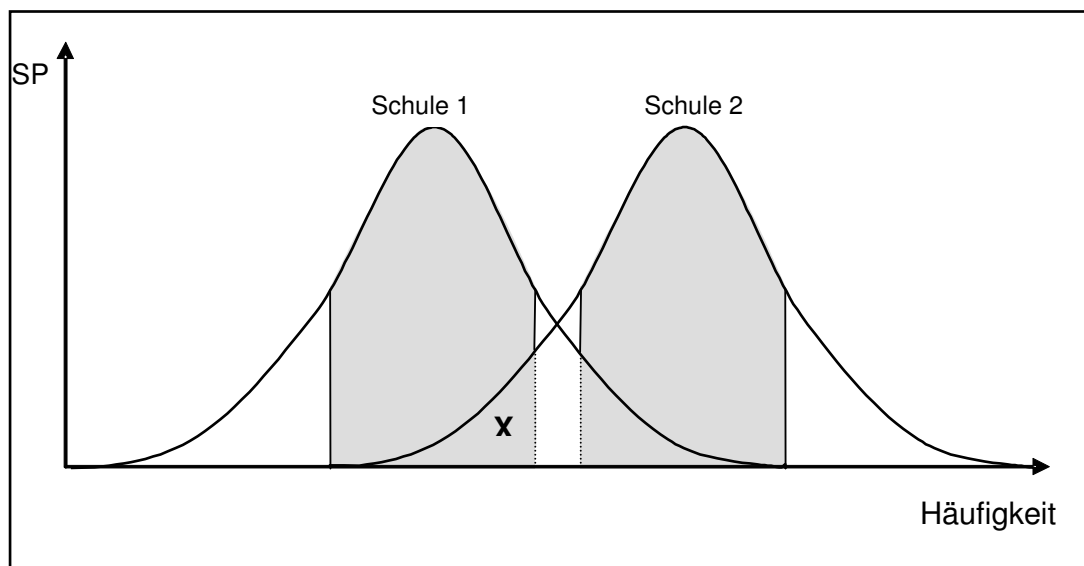


Abb. 8.1: Möglichkeiten der Bedeutung der individuellen Lehrerwerte

2. Die Kollegien der Schulen unterscheiden sich in ihren „Mehrheitsmeinungen“ in den betreffenden Skalen nicht voneinander:

Hier können die Werte von „Konformen“ und „Abweichlern“ in ihrer absoluten Höhe interpretiert werden, da eine Lehrkraft mit diesen Werten nicht nur in dem eigenen, sondern auch in den anderen Kollegien ein „Abweichler“ bzw. „Konformer“ wäre. Die Auswirkungen auf das Erleben der Arbeitssituation und die Wahrnehmung des Schul- und Klassenklimas durch die Schüler wären somit auf eine grundsätzliche Haltung bezüglich der Einstellung in den betreffenden Skalen zurückzuführen.

In einem ersten Schritt wird daher mittels einer mehrfaktoriellen multivariaten Varianzanalyse überprüft, ob sich die befragten Kollegien tatsächlich in ihren „Mehrheitsmeinungen“ in Bezug auf die betreffenden Skalen unterscheiden, d.h. ob eine Lehrkraft lediglich in dem eigenen Kollegium „Abweichler“ bzw. „Konformer“ ist oder ob sie dies auch in den Kollegien der anderen Schulen wäre.

Dem Anhang C ist zu entnehmen, dass sich die in der Untersuchung befragten Kollegien der verschiedenen Schulen in ihren „Mehrheitsmeinungen“ bezüglich der betreffenden Skalen insgesamt signifikant voneinander unterscheiden ( $F(24,375)=0.334, p=0.005$ ).

Auf Skalenebene ergeben sich dabei folgende Ergebnisse:

- Selbstverständnis als Pädagoge vs. Selbstv. als Fachwissenschaftler (SP):

$$F(8,125)=2.699, p=0.009$$

- Negative Reformbereitschaft vs. Veränderungsbereitschaft (NR):

$$F(8,125)=2.049, p=0.046$$

- Berufung vs. Job (BJ):

$$F(8,125)=0.933, p=0.492$$

Dies bedeutet für die Skala „Berufung vs. Job“ (BJ), dass die Werte von „Konformen“ und „Abweichler“ in ihrer absoluten Höhe interpretiert werden können, da sich die Einteilung der Lehrkräfte in die Gruppen nicht nur auf das jeweils eigene Kollegium der Lehrkräfte bezieht, sondern auch auf die anderen (befragten) Schulen übertragen werden kann.

Hier kann daher grundsätzlich von Lehrkräften mit geringer Berufungstendenz, Lehrkräften mit mittlerer Berufungstendenz und Lehrkräften mit hoher Berufungstendenz ausgegangen werden.

Da sich die Kollegien der Schulen aber hinsichtlich der Skalen „Negative Reformbereitschaft vs. Veränderungsbereitschaft“ (NR) und „Selbstverständnis als Pädagoge vs. Selbstverständnis als Fachwissenschaftler“ (SP) unterscheiden, handelt es sich hier bei den Werten von „Konformen“ und „Abweichlern“ um „echte“ Konformitäts- bzw. Abweichungswerte zum jeweils eigenen Kollegium, da sich die Einteilung in die Gruppen auch jeweils nur auf das eigene Kollegium beziehen kann. Es kann also nicht grundsätzlich von Lehrkräften mit geringen bzw. hohen Ausprägungen in diesen Skalen ausgegangen werden, sondern jeweils nur von geringen bzw. hohen Ausprägungen im Verhältnis zum eigenen Kollegium.

Im Folgenden werden die mit einer einfaktoriellen multivariaten Varianzanalyse<sup>29</sup> berechneten Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf die angeführten Skalen hinsichtlich des Erlebens der Arbeitssituation und der Wahrnehmung des Schul- und Klassenklimas seitens der Schüler dargestellt. Dabei werden die Bereiche „Berufliches Selbstverständnis (SP), „Reformbereitschaft“ (NR) und „Einstellung zur Arbeit“ (BJ) jeweils getrennt voneinander betrachtet. Hinsichtlich der verschiedenen Bereiche des Arbeitserlebens und des Schulklimas werden die Unterschiede der multivariaten Varianzanalysen zunächst erwähnt sowie die Berechnungen der univariaten Varianzanalysen sowie die post-hoc Berechnungen zwischen den Lehregruppen dargestellt.

## **8.2 „Konforme“ und „Abweichler“ im Bereich Berufliches Selbstverständnis: Erleben der Arbeitssituation und Wahrnehmung des Schulklimas**

Das berufliche Selbstverständnis der Lehrkräfte wird mit der Skala „Selbstverständnis als Pädagoge vs. Selbstverständnis als Fachwissenschaftler“ (SP) des KSE erfasst. Da diese Skala so aufgebaut ist, dass ein hoher Messwert jeweils eine Einstellung repräsentiert, die dem zuerst genannten Extrempol nahe kommt, bedeutet die Einteilung in die Gruppen folgendes:

---

<sup>29</sup> Für die angestrebten Varianzanalysen zur Überprüfung der Fragestellung sind die Daten der Lehrkräfte hinreichend geeignet, da diese normalverteilt sind.

Mit den (z-transformierten) Schülerdaten können ebenfalls Varianzanalysen gerechnet werden, da die Voraussetzungen für Varianzanalysen mit wachsendem Umfang der untersuchten Stichprobe an Bedeutung verlieren und Abweichungen von der Normalität zu vernachlässigen sind, wenn die Populationsverteilungen schief sind (Bortz 1993, S.263), was bei den Schülerdaten (Anhang B) der Fall ist.

*Gruppe A-*: Lehrkräfte, die verglichen mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums in ihren Werten nach unten abweichen, d.h. sich eher als Fachwissenschaftler sehen („Negativ-Abweichler“).

*Gruppe K*: Lehrkräfte, die mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums in ihren Werten übereinstimmen („Konforme“).

*Gruppe A+*: Lehrkräfte, die verglichen mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums in ihren Werten nach oben abweichen, d.h. sich eher als Pädagogen betrachten („Positiv-Abweichler“).

Im Folgenden werden die mit einer einfaktoriellen multivariaten Varianzanalyse<sup>30</sup> berechneten Unterschiede zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ bezüglich ihres beruflichen Selbstverständnisses und dem Erleben der Arbeitssituation sowie der Wahrnehmung des Schul- und Klassenklimas seitens der Schüler dargestellt.

### 8.2.1 Berufliches Selbstverständnis und Erleben der Arbeitssituation

Das Erleben der Arbeitssituation wird mit den drei Sekundärfaktoren „Arbeitsengagement“, „Widerstandsfähigkeit“ und „Lebensgefühl“ des AVEM erfasst. Die Faktoren umfassen dabei folgende Dimensionen/Skalen:<sup>31</sup>

- **Arbeitsengagement**: Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (SB), Beruflicher Ehrgeiz (BE), Verausgabungsbereitschaft (VB), Perfektionsstreben (PS) und Distanzierungsfähigkeit (DF).
- **Widerstandsfähigkeit**: Resignationstendenz bei Misserfolg (RT), Offensive Problembewältigung (OP) und Innere Ruhe/Ausgeglichenheit (IR).
- **Lebensgefühl**: Erfolgserleben im Beruf (EE), Lebenszufriedenheit (LF) und Erleben sozialer Unterstützung (EU).

<sup>30</sup> Standardmäßig gibt SPSS bei der Prozedur GLM die Ergebnisse der multivariaten Tests und im Anschluss daran die univariaten Tests für alle berücksichtigten abhängigen Variablen an. Die post-hoc-Berechnungen zu den Unterschieden zwischen den Gruppen werden bei gleichen Varianzen nach *Bonferoni*, bei nicht gleichen Varianzen nach *Tamhane* berechnet. Skalen mit nicht gleichen Varianzen sind mit \* gekennzeichnet.

<sup>31</sup> Vgl. Kap. 5.2.2.

### 8.2.1.1 Berufliches Selbstverständnis und Arbeitsengagement

Betrachtet man den Faktor Arbeitsengagement insgesamt, so gibt es keine Unterschiede zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ ( $F(10,256)=0.074$ ,  $p=0.458$ ). Auf Skalenebene lassen sich jedoch bei der Verausgabungsbereitschaft (VB) signifikante Unterschiede<sup>32</sup> zwischen den Lehrergruppen ausmachen.

Arbeits- engagement	Berufliches Selbstverständnis (SP)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard- abweichung	N
SB	$F(2,131)=0.597$ , $p=0.552$	A-	20,00	3,79	26
		K	20,41	4,53	93
		A+	21,53	4,45	15
		gesamt	20,46	4,38	134
BE <sup>-</sup>	$F(2,131)=0.090$ , $p=0.914$	A-	21,12	5,74	26
		K	21,39	4,10	93
		A+	20,93	3,99	15
		gesamt	21,28	4,42	134
VB	$F(2,131)=4.119$ , $p=0.018$	A-	14,46	4,05	26
		K	16,89	4,49	93
		A+	18,20	5,10	15
		gesamt	16,57	4,58	134
PS <sup>-</sup>	$F(2,131)=0.366$ , $p=0.695$	A-	14,81	5,49	26
		K	15,65	4,27	93
		A+	15,60	3,42	15
		gesamt	15,48	4,43	134
DF	$F(2,131)=1.641$ , $p=0.198$	A-	21,54	3,64	26
		K	20,10	4,71	93
		A+	19,07	4,45	15
		gesamt	20,26	4,52	134

Tab. 8.1: Berufliches Selbstverständnis und Arbeitsengagement

<sup>32</sup> Die Unterschiede werden mit \* für  $p<0.05$  und \*\* für  $p<0.01$  angegeben



Die „Positiv-Abweichler“, also diejenigen Lehrkräfte, die sich verglichen mit der „Mehrheitsmeinung“ ihres Kollegiums eher als Pädagogen verstehen, weisen die höchste Verausgabungsbereitschaft auf, die „Negativ-Abweichler“, also diejenigen Lehrkräfte, die sich eher als Fachwissenschaftler verstehen, zeigen demgegenüber die geringste Verausgabungsbereitschaft.

### 8.2.1.2 Berufliches Selbstverständnis und Widerstandsfähigkeit

In Bezug auf den Faktor Widerstandsfähigkeit gibt es zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ insgesamt keine signifikanten Unterschiede ( $F(6,260)=0.040$ ,  $p=0.512$ ) und auch auf Skalenebene lassen sich keine Unterschiede feststellen.

Widerstands-fähigkeit	Berufliches Selbstverständnis (SP)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard-abweichung	N
RT	$F(2,131)=2.117$ , $p=0.125$	A-	21,96	4,79	26
		K	20,23	3,70	93
		A+	20,33	2,58	15
		gesamt	20,57	3,87	134
OP	$F(2,131)=1.398$ , $p=0.251$	A-	13,85	3,84	26
		K	14,90	3,03	93
		A+	15,33	2,94	15
		gesamt	14,75	3,20	134
IR	$F(2,131)=0.671$ , $p=0.513$	A-	15,50	4,16	26
		K	16,33	4,15	93
		A+	16,93	3,31	15
		gesamt	16,24	4,06	134

Tab. 8.2: Berufliches Selbstverständnis und Widerstandsfähigkeit

### 8.2.1.3 Berufliches Selbstverständnis und Lebensgefühl

In Bezug auf den Faktor Lebensgefühl gibt es zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ signifikante Unterschiede ( $F(6,260)=0.111$ ,  $p=0.021$ ), die sich auf den Skalen Erfolgserleben im Beruf (EE) und Lebenszufriedenheit (LF) ausmachen lassen.

Lebens- gefühl	Berufliches Selbstverständnis (SP)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard- abweichung	N
EE	$F(2,131)=4.475$ , $p=0.013$	A-	12,35	**	26
		K	14,14		93
		A+	15,93		15
		gesamt	13,99		134
LF	$F(2,131)=3.646$ , $p=0.029$	A-	13,58	*	26
		K	13,99		93
		A+	16,73		15
		gesamt	14,22		134
EU	$F(2,131)=1.746$ , $p=0.179$	A-	12,08		26
		K	13,37		93
		A+	14,47		15
		gesamt	13,24		134

Tabelle 8.3: Berufliches Selbstverständnis und Lebensgefühl

Eine „Abweichung“ von der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums bezüglich des beruflichen Selbstverständnisses als Lehrer wirkt sich somit insgesamt auf das Lebensgefühl der Lehrkräfte aus.

So erfahren die „Positiv-Abweichler“, also diejenigen Lehrkräfte, die sich verglichen mit der „Mehrheitsmeinung“ ihres Kollegiums eher als Pädagogen verstehen, im Gegensatz zu den „Konformen“ und „Negativ-Abweichlern“ bedeutend mehr Erfolgserleben im Beruf und weisen deutlich mehr Lebenszufriedenheit auf. Die „Negativ-Abweichler“, also diejenigen Lehrkräfte, die sich verglichen mit ihrem Kollegium eher als Fachwissenschaftler sehen, erfahren demgegenüber das geringste Erfolgserleben im Beruf und zeigen die geringste Lebenszufriedenheit.

### 8.2.1.4 Verteilung der Lehrergruppen (SP) auf die Bewältigungsmuster

*Schaarschmidt & Fischer* (1996) konnten das Zusammenwirken der inhaltlichen Bereiche/Skalen der drei Sekundärfaktoren über Clusteranalysen in vier verschiedene komplexe Bewältigungsmuster differenzieren (Kap. 5.2.2).

Um die Auswirkungen der Übereinstimmung bzw. Abweichung mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums zu verdeutlichen, werden daher nicht nur die Sekundärfaktoren und ihre Dimensionen betrachtet, sondern es wird zusätzlich überprüft, ob sich „Konforme“ und „Abweichler“ hinsichtlich der Verteilung auf die Bewältigungsmuster unterscheiden.

Dazu wird die Verteilung der „Konformen“ und „Abweichler“ auf die Muster/Typen aufgezeigt und mit  $\chi^2$  nach *Pearson* geprüft, ob die tatsächliche/absolute Häufigkeitsverteilung signifikant von der erwarteten/theoretischen Häufigkeitsverteilung abweicht, d.h. inwieweit die Verteilung eines Merkmals (Musters) einer Gleichverteilung entspricht.

Die Verteilung der Lehrergruppen hinsichtlich des beruflichen Selbstverständnisses auf die Bewältigungsmuster zeigt keine signifikanten Abweichungen ( $F(6)=6.283$ ,  $p=0.392$ ).

Berufliches Selbstverständnis (SP)			Bewältigungsmuster			
			Typ S	Risikotyp B	Typ G	Risikotyp A
A -	relativ	19,4 %	11,5%	57,7%	7,7%	23,1%
	absolut	26	3	15	2	6
	erwartet	26	5,0	10,7	3,1	7,2
K	relativ	69,4%	20,4%	39,8%	11,8%	28,0%
	absolut	93	19	37	11	26
	erwartet	101	18,0	38,2	11,1	25,7
A +	relativ	11,2%	26,7%	20,0%	20,0%	33,3%
	absolut	15	4	3	3	5
	erwartet	15	2,9	6,2	1,8	4,1
Gesamt	relativ	100%	19,4%	41,0%	11,9%	27,6%
	absolut	134	26	55	16	37

Tab. 8.4: Verteilung der Lehrergruppen (SP) auf die Bewältigungsmuster

## 8.2.2 Berufliches Selbstverständnis und Schulklima

Die Wahrnehmung des Schulklimas seitens der Schüler wird mit den Dimensionen „Lehrer-Schüler-Beziehung“ und „Allgemeine Merkmale des Unterrichts“ des LASSO und der Dimension „Wahrnehmung der Schule als Ganzes“ des LFSK erfasst. Die Dimensionen umfassen dabei folgende Skalen:<sup>33</sup>

- Lehrer-Schüler-Beziehungen: Fürsorglichkeit des Lehrers (FÜRS), Aggression gegen den Lehrer (AGLE), Zufriedenheit mit dem Lehrer (ZULE), Autoritärer Führungsstil des Lehrers (AUFÜ) und Bevorzugung und Benachteiligung durch den Lehrer (BEVO).
- Allgemeine Merkmale des Unterrichts: Leistungsdruck (LEID), Zufriedenheit mit dem Unterricht (ZUFU), Disziplin und Ordnung (DISZI), Fähigkeiten des Lehrers zur Vermittlung von Lerninhalten (FÄHI), Resignation (RESI) und Reduzierte Unterrichtsteilnahme (REDU).
- Wahrnehmung der Schule als Ganzes: Wärme (WAER) und Wohlbefinden (WOHL).

Im Folgenden werden die Unterschiede zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ bezüglich des beruflichen Selbstverständnisses als Lehrer und dem Schulklima, wie es von den Schülern wahrgenommen wird, dargestellt.

### 8.2.2.1 Berufliches Selbstverständnis und Lehrer-Schüler-Beziehung

In Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehung gibt es zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ hochsignifikante Unterschiede ( $F(10,1544)=0.173$ ,  $p=0.00$ ), die sich auch auf allen Skalen zeigen.

---

<sup>33</sup> vgl. Kap. 5.2.3 und 5.2.4

Lehrer-Schüler-Beziehung	Berufliches Selbstverständnis (SP)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard-abweichung	N
<b>FÜRS</b>	$F(2,775)=54.448$ $p=0.000$	A-	0,245	**	208
		K	0,077		474
		A+	-0,912		96
		gesamt	0,000		778
<b>AGLE</b>	$F(2,775)=26.242$ $p=0.000$	A-	0,101	**	208
		K	-0,165		474
		A+	0,595		96
		gesamt	0,000		778
<b>ZULE</b>	$F(2,775)=41.315$ $p=0.000$	A-	0,141	**	208
		K	0,104		474
		A+	-0,824		96
		gesamt	0,000		778
<b>BEVO<sup>-</sup></b>	$F(2,775)=25.311$ $p=0.000$	A-	-0,142	**	208
		K	0,070		474
		A+	0,653		96
		gesamt	0,000		778
<b>AUFÜ</b>	$F(2,775)=31.388$ $p=0.000$	A-	-0,087	**	208
		K	-0,109		474
		A+	0,727		96
		gesamt	0,000		778

Tab. 8.5: Berufliches Selbstverständnis und Lehrer-Schüler-Beziehungen

Die „Positiv-Abweichler“, also diejenigen Lehrkräfte, die sich im Vergleich zu ihrem Kollegium eher als Pädagogen verstehen, werden hinsichtlich der „Lehrer-Schüler-Beziehungen“ von ihren Schülern „schlechter“ beurteilt als die „Konformen“ und „Negativ-Abweichler“. So verspüren die Schüler der „Positiv-Abweichler“ die geringste Fürsorglichkeit seitens des Lehrers, sind am wenigsten zufrieden mit ihm, zeigen die höchste Aggression gegen ihren Lehrer und fühlen sich von diesem am ungerechtesten behandelt. „Konforme“ und „Negativ-Abweichler“ unterscheiden sich hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Merkmale nicht wesentlich voneinander, wobei die Schüler der „Konformen“, also derjenigen Lehrkräfte, die mit der „Mehrheitsmeinung“ ihres Kollegiums zum Selbstverständnis als Lehrer übereinstimmen, die geringste Aggression gegen ihren Lehrer wahrnehmen.

### 8.2.2.2 Berufliches Selbstverständnis und Merkmale des Unterrichts

In Bezug auf die „Merkmale des Unterrichts“ gibt es zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ ebenfalls auf allen Skalen signifikante Unterschiede ( $F(12,1542)=0.127$ ,  $p=0.00$ ).

Merkmale des Unterrichts	Berufliches Selbstverständnis (SP)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard-abweichung	N
LEID	$F(2,775)=10.135$ $p=0.000$	A-	-0,105	**	208
		K	-0,039		474
		A+	0,417		96
		gesamt	0,000		778
ZUFU	$F(2,775)=33.524$ $p=0.000$	A-	0,109	**	208
		K	0,104		474
		A+	-0,750		96
		gesamt	0,000		778
DISZI	$F(2,775)=5.822$ $p=0.003$	A-	-0,026	*	208
		K	-0,054		474
		A+	0,322		96
		gesamt	0,000		778
FÄHI	$F(2,775)=41.556$ $p=0.000$	A-	0,158	**	208
		K	0,098		474
		A+	-0,824		96
		gesamt	0,000		778
RESI	$F(2,775)=27.103$ $p=0.000$	A-	-0,066	**	208
		K	-0,108		474
		A+	0,678		96
		gesamt	0,000		778
REDU	$F(2,775)=11.778$ $p=0.000$	A-	0,038	**	208
		K	-0,103		474
		A+	0,427		96
		gesamt	0,000		778

Tab. 8.6: Berufliches Selbstverständnis und Merkmale des Unterrichts

Auch hier erhalten diejenigen Lehrkräfte, die sich verglichen mit ihrem Kollegium eher als Pädagogen verstehen („Positiv-Abweichler“), gegenüber den „Konformen“ und „Negativ-Abweichlern“ von ihren Schülern die „schlechteren“ Beurteilungen. So zeigen diese Schüler die geringste Zufriedenheit mit ihrem Lehrer und schätzen dessen Fähigkeiten zur Vermittlung von Lerninhalten am geringsten ein. Zudem verspüren sie den höchsten Leistungsdruck sowie die höchste Disziplin und Resignation und beteiligen sich am wenigsten aktiv am Unterricht.

### 8.2.2.3 Berufliches Selbstverständnis und Schule als Ganzes

Bezüglich der Wahrnehmung der Schule als Ganzes gibt es zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ insgesamt signifikante Unterschiede ( $F(4,1550) = 0.043$ ,  $p=0.00$ ), die auch auf der Skala Wärme (WAER) deutlich sind.

Schule als Ganzes	Berufliches Selbstverständnis (SP)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard-abweichung	N
WAER	$F(2,775)=14.336$ $p=0.000$	A-	0,097	0,88	208
		K	0,058	0,98	474
		A+	-0,500	1,18	96
		gesamt	0,000	1,00	778
WOHL	$F(2,775)=2.379$ $p=0.093$	A-	-0,092	0,96	208
		K	0,062	1,01	474
		A+	-0,108	1,00	96
		gesamt	0,000	1,00	778

Tab. 8.7: Berufliches Selbstverständnis und Schule als Ganzes

Die Schüler derjenigen Lehrkräfte, die sich verglichen mit ihrem Kollegium eher als Pädagogen verstehen („Positiv-Abweichler“), nehmen die Schule am wenigsten als unterstützend und persönlich wahr und sind insgesamt am unzufriedensten.

### 8.2.3 Zusammenfassung

Die Frage, ob es bezüglich des beruflichen Selbstverständnisses als Lehrer zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ Unterschiede im Bereich der Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster gibt, kann für die befragte Lehrerstichprobe (eingeschränkt) bejaht werden.

Obwohl die Häufigkeitsverteilungen der Lehrergruppen auf die Bewältigungsmuster hinsichtlich der erwarteten Verteilungen nicht signifikant abweichen und daher nicht grundsätzlich von unterschiedlichen Verhaltens- und Erlebensmustern der Lehrergruppen ausgegangen werden kann und auch hinsichtlich der Sekundärfaktoren Arbeitsengagement und Widerstandsfähigkeit keine signifikanten Unterschiede zu verzeichnen sind, so gibt es doch deutliche Unterschiede zwischen den Lehrergruppen hinsichtlich des Sekundärfaktors Lebensgefühl. Hier weisen die „Positiv-Abweichler“, also diejenigen Lehrkräfte, die sich verglichen mit der „Mehrheitsmeinung“ ihres Kollegiums eher als Pädagogen verstehen, das höchste Erfolgserleben im Beruf und auch die höchste Lebenszufriedenheit auf

Hinsichtlich des Schul- und Klassenklimas, wie es von den Schülern wahrgenommen wird, gibt es hingegen insgesamt deutliche Unterschiede zwischen „Konformen und „Abweichlern“. Hier erhalten die „Positiv-Abweichler“ von ihren Schülern die durchgängig „schlechteren“ Beurteilungen. So bewerten die Schüler der „Positiv-Abweichler“ sowohl die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Merkmale des Unterrichts als auch die Schule als Ganzes am negativsten. Demgegenüber erhalten die „Negativ-Abweichler“ von ihren Schülern in diesen Bereichen die positivsten Bewertungen.



### 8.3 „Konforme“ und „Abweichler“ im Bereich Reformbereitschaft: Erleben der Arbeitssituation und Wahrnehmung des Schulklimas

Die Einstellung der Lehrkräfte zu Reformen wird mit der Skala „Negative Reformbereitschaft vs. Veränderungsbereitschaft“ (NR) des KSE erfasst. Da diese Skala so aufgebaut ist, dass ein hoher Messwert jeweils eine Einstellung repräsentiert, die dem zuerst genannten Extrempol nahe kommt, bedeutet die Einteilung in die Gruppen folgendes:

*Gruppe A-*: Lehrkräfte, die verglichen mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums in ihren Werten nach unten abweichen, d.h. eher mehr Reformbereitschaft zeigen („Negativ-Abweichler“).

*Gruppe K*: Lehrkräfte, die mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums in ihren Werten übereinstimmen („Konforme“).

*Gruppe A+*: Lehrkräfte, die verglichen mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums in ihren Werten nach oben abweichen, d.h. eher weniger Reformbereitschaft zeigen („Positiv-Abweichler“).

#### 8.3.1 Reformbereitschaft und Erleben der Arbeitssituation

Das Erleben der Arbeitssituation wird mit den drei Sekundärfaktoren „Arbeitsengagement“, „Widerstandsfähigkeit“ und „Lebensgefühl“ des AVEM erfasst. Die Faktoren umfassen dabei folgende Dimensionen/Skalen:<sup>34</sup>

- **Arbeitsengagement**: Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (SB), Beruflicher Ehrgeiz (BE), Verausgabungsbereitschaft (VB), Perfektionsstreben (PS) und Distanzierungsfähigkeit (DF).
- **Widerstandsfähigkeit**: Resignationstendenz bei Misserfolg (RT), Offensive Problembewältigung (OP) und Innere Ruhe/Ausgeglichenheit (IR).
- **Lebensgefühl**: Erfolgserleben im Beruf (EE), Lebenszufriedenheit (LF) und Erleben sozialer Unterstützung (EU).

---

<sup>34</sup> Vgl. Kapitel 5.2.2.

### 8.3.1.1 Reformbereitschaft und Arbeitsengagement

Betrachtet man den Faktor Arbeitsengagement insgesamt, so gibt es keine Unterschiede zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ ( $F(10,124)=0.124$ ,  $p=0.083$ ). Auf Skalenebene lassen sich jedoch bei der Verausgabungsbereitschaft (VB) tendenzielle Unterschiede verzeichnen, die zwischen den „Konformen“ und den „Positiv-Abweichlern“ deutlich werden.

Arbeits- engagement	Reformbereitschaft (NR)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard- abweichung	N
SB	$F(2,131)=0.081$ , $p=0.922$	A-	20,74	5,69	19
		K	20,36	4,16	95
		A+	20,65	4,22	20
		gesamt	20,46	4,38	134
BE	$F(2,131)=0.696$ , $p=0.50$	A-	20,74	5,02	19
		K	21,57	3,97	95
		A+	20,45	5,78	20
		gesamt	21,28	4,42	134
VB	$F(2,131)=4.9051$ , $p=0.09$	A-	16,47	4,98	19
		K	17,18	4,40	95
		A+	13,75	4,17	20
		gesamt	16,57	4,58	134
PS <sup>-</sup>	$F(2,131)=0.564$ , $p=0.570$	A-	14,63	5,39	19
		K	15,73	3,91	95
		A+	15,10	5,77	20
		gesamt	15,48	4,43	134
DF	$F(2,131)=2.767$ , $p=0.067$	A-	20,89	4,25	19
		K	19,73	4,43	95
		A+	22,20	4,77	20
		gesamt	20,26	4,52	134

Tab. 8.8: Reformbereitschaft und Arbeitsengagement

Lehrkräfte, die verglichen mit der „Mehrheitsmeinung“ ihres Kollegiums, Reformen an der Schule gegenüber eher abgeneigt sind („Positiv-Abweichler“), weisen weniger Verausgabungsbereitschaft auf als die anderen beiden Lehrergruppen, wobei hier die „Konformen“, also diejenigen Lehrkräfte, die mit der „Mehrheitsmeinung“ ihres Kollegiums übereinstimmen, die höchsten Werte aufweisen.

### 8.3.1.2 Reformbereitschaft und Widerstandsfähigkeit

In Bezug auf den Faktor Widerstandsfähigkeit unterscheiden sich „Konforme“ und „Abweichler“ insgesamt nicht voneinander ( $F(6,260)=0.069$ ,  $p=0.161$ ).

Auf Skalenebene sind jedoch bei der Offensiven Problembewältigung (OP) Unterschiede zu verzeichnen, die aber nicht zwischen den Gruppen auszuweisen sind.

Widerstands-fähigkeit	Reformbereitschaft (NR)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard-abweichung	N
RT	$F(2,131)=0.582$ , $p=0.560$	A-	20,68	4,20	19
		K	20,38	3,69	95
		A+	21,40	4,40	20
		gesamt	20,57	3,87	134
OP	$F(2,131)=3.486$ , $p=0.033$	A-	13,42	2,12	19
		K	15,20	3,18	95
		A+	13,85	3,75	20
		gesamt	14,75	3,20	134
IR	$F(2,131)=1.189$ , $p=0.308$	A-	14,95	3,59	19
		K	16,52	3,91	95
		A+	16,15	5,07	20
		gesamt	16,24	4,06	134

Tab. 8.9: Reformbereitschaft und Widerstandsfähigkeit

### 8.3.1.3 Reformbereitschaft und Lebensgefühl

In Bezug auf den Faktor Lebensgefühl gibt es zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ insgesamt keine signifikanten Unterschiede ( $F(6,260)=0.046$ ,  $p=0.410$ ) und auch auf Skalenebene lassen sich keine Unterschiede nachweisen.

Lebens- gefühl	Reformbereitschaft (NR)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard- abweichung	N
EE	$F(2,131)=1.897$ , $p=0.154$	A-	13,26	2,66	19
		K	14,40	3,93	95
		A+	12,75	4,47	20
		gesamt	13,99	3,89	134
LF	$F(2,131)=1.969$ , $p=0.144$	A-	12,95	2,95	19
		K	14,64	4,14	95
		A+	13,40	3,73	20
		gesamt	14,22	3,97	134
EU	$F(2,131)=1.430$ , $p=0.243$	A-	12,47	3,32	19
		K	13,62	4,33	95
		A+	12,15	3,77	20
		gesamt	13,24	4,14	134

Tab. 8.10: Reformbereitschaft und Lebensgefühl

### 8.3.1.4 Verteilung der Lehrergruppen (NR) auf die Bewältigungsmuster

*Schaarschmidt & Fischer* (1996) konnten das Zusammenwirken der inhaltlichen Bereiche/Skalen der drei Sekundärfaktoren über Clusteranalysen in vier verschiedene komplexe Bewältigungsmuster differenzieren (Kap. 5.2.2).

Um die Auswirkungen der Übereinstimmung bzw. Abweichung mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums zu verdeutlichen, werden daher nicht nur die Sekundärfaktoren und ihre Dimensionen betrachtet, sondern es wird zusätzlich überprüft, ob sich „Konforme“ und „Abweichler“ hinsichtlich der Verteilung auf die Bewältigungsmuster unterscheiden.

Dazu wird die Verteilung der „Konformen“ und „Abweichler“ auf die Muster/Typen aufgezeigt und mit  $\chi^2$  nach *Pearson* geprüft, ob die tatsächliche/absolute Häufigkeitsverteilung signifikant von der erwarteten/theoretischen Häufigkeitsverteilung abweicht, d.h. inwieweit die Verteilung eines Merkmals (Musters) einer Gleichverteilung entspricht.

Die Verteilung der Lehrergruppen hinsichtlich der Reformbereitschaft auf die Bewältigungsmuster zeigt nur tendenzielle Abweichungen ( $F(6)=11.505$ ,  $p=0.074$ ).

Reformbereitschaft (NR)			Bewältigungsmuster			
			Typ S	Risikotyp B	Typ G	Risikotyp A
A -	relativ	14,2 %	5,3%	63,2%	10,5%	21,1%
	absolut	19	1	12	2	4
	erwartet	19	3,7	7,8	2,3	5,2
K	relativ	70,9%	18,9%	35,8%	14,7%	30,5%
	absolut	95	18	34	14	29
	erwartet	95	18,4	39	11,3	26,2
A +	relativ	14,9%	35,0%	45,0%	0,0%	20,0%
	absolut	20	7	9	0	4
	erwartet	20	3,9	8,2	2,4	5,5
Gesamt	relativ	100%	19,4%	41,0%	11,9%	27,6%
	absolut	134	26	55	16	37

Tab. 8.11: Verteilung der Lehrergruppen (NR) auf die Bewältigungsmuster

Eine Übereinstimmung hinsichtlich der Reformbereitschaft mit der Mehrheitsmeinung des Kollegiums scheint sich tendenziell positiv auf die Lehrkräfte auszuwirken, da bei den „Konformen“ mehr Lehrkräfte als erwartet den G-Typen zugeordnet sind. Allerdings sind hier auch mehr Lehrkräfte als erwartet beim Risikotyp A zu finden. Bei den „Negativ-Abwechlern“, also denjenigen Lehrkräften, die im Vergleich zu ihrem Kollegium Reformen eher zugeneigt sind, finden sich mehr Lehrkräfte als erwartet beim Risikotyp B. Bei den „Positiv-Abwechlern“, also denjenigen Lehrkräften, die verglichen mit der „Mehrheitsmeinung“ ihres Kollegiums eher weniger Reformbereitschaft aufweisen, gibt es dagegen mehr Lehrkräfte als erwartet bei dem Typ S.

Grundsätzlich scheint sich also eine Übereinstimmung mit der Mehrheitsmeinung des Kollegiums bezüglich Reformen tendenziell positiv auf die Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster der Lehrkräfte auszuwirken.

### 8.3.2 Reformbereitschaft und Schulklima

Die Wahrnehmung des Schulklimas seitens der Schüler wird mit den Dimensionen „Lehrer-Schüler-Beziehung“ und „Allgemeine Merkmale des Unterrichts“ des LASSO und der Dimension „Wahrnehmung der Schule als Ganzes“ des LFSK erfasst. Die Dimensionen umfassen dabei folgende Skalen:<sup>35</sup>

- Lehrer-Schüler-Beziehungen: Fürsorglichkeit des Lehrers (FÜRS), Aggression gegen den Lehrer (AGLE), Zufriedenheit mit dem Lehrer (ZULE), Autoritärer Führungsstil des Lehrers (AUFÜ) und Bevorzugung und Benachteiligung durch den Lehrer (BEVO).
- Allgemeine Merkmale des Unterrichts: Leistungsdruck (LEID), Zufriedenheit mit dem Unterricht (ZUFU), Disziplin und Ordnung (DISZI), Fähigkeiten des Lehrers zur Vermittlung von Lerninhalten (FÄHI), Resignation (RESI) und Reduzierte Unterrichtsteilnahme (REDU).
- Wahrnehmung der Schule als Ganzes: Wärme (WAER) und Wohlbefinden (WOHL).

Im Folgenden werden die Unterschiede zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ hinsichtlich der Reformbereitschaft und dem Schul- und Klassenklima, wie es von den Schülern wahrgenommen wird, dargestellt.

#### 8.3.2.1 Reformbereitschaft und Lehrer-Schüler-Beziehung

In Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehung, wie es von den Schülern wahrgenommen wird, gibt es zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ insgesamt hochsignifikante Unterschiede ( $F(10,1544)=0.063$ ,  $p=0.000$ ), die auch auf fast allen Skalen deutlich werden.

---

<sup>35</sup> Vgl. Kap. 5.2.3 und 5.2.4

Lehrer-Schüler-Beziehung	Reformbereitschaft (NR)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard-abweichung	N
<b>FÜRS</b>	$F(2,775)=9.620$ $p=0.000$	A-	-0,030	0,98	152
		K	-0,133	1,05	376
		A+	0,218	0,89	250
		gesamt	0,000	1,00	778
<b>AGLE</b>	$F(2,775)=7.048$ $p=0.001$	A-	0,261	1,01	152
		K	-0,095	1,02	376
		A+	-0,016	0,93	250
		gesamt	0,000	1,00	778
<b>ZULE</b>	$F(2,775)=7.477$ $p=0.001$	A-	-0,200	0,91	152
		K	-0,038	1,06	376
		A+	0,179	0,92	250
		gesamt	-0,000	1,00	778
<b>BEVO</b>	$F(2,775)=2.687$ $p=0.069$	A-	0,062	0,95	152
		K	0,055	1,08	376
		A+	-0,120	0,88	250
		gesamt	0,000	1,00	778
<b>AUFÜ</b>	$F(2,775)=7.519$ $p=0.001$	A-	0,184	0,96	152
		K	0,050	1,07	376
		A+	-0,186	0,87	250
		gesamt	0,000	1,00	778

Tab. 8.12: Reformbereitschaft und Lehrer-Schüler-Beziehungen

Die „Positiv-Abweichler“, also diejenigen Lehrkräfte, die im Vergleich zu ihrem Kollegium Reformen eher kritisch gegenüberstehen, werden hinsichtlich der „Lehrer-Schüler-Beziehungen“ von ihren Schülern „positiver“ beurteilt als die „Konformen“ und „Negativ-Abweichler“.

So werden die „Positiv-Abweichler“ von ihren Schülern fürsorglicher wahrgenommen als die „Konformen“ und „Negativ-Abweichler“. Auch verspüren die Schüler der „Positiv-Abweichler“ weniger Aggression gegen ihren Lehrer und sind geringfügig zufriedener als die Schüler der anderen beiden Lehrergruppen. Zudem werden die „Positiv-Abweichler“ als „gerechter“ und weniger autoritär wahrgenommen, als die „Konformen“ und „Negativ-Abweichler“.

### 8.3.2.2 Reformbereitschaft und Merkmale des Unterrichts

Hinsichtlich der Merkmale des Unterrichts gibt es zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ insgesamt hochsignifikante Unterschiede ( $F(12,1542)=0.066$ ,  $p=0.000$ ), die sich auch auf einzelnen Skalen und zwischen den Lehrergruppen nachweisen lassen.

Merkmale des Unterrichts	Reformbereitschaft (NR)					
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard- abweichung	N	
LEID	$F(2,775)=10.561$ $p=0.000$	A-	0,150	**	0,96	152
		K	0,095	**	1,05	376
		A+	-0,234		0,89	250
		gesamt	0,000		1,00	778
ZUFU	$F(2,775)=6.167$ $p=0.002$	A-	-0,129	**	0,93	152
		K	-0,066	**	1,07	376
		A+	0,178		0,89	250
		gesamt	-0,000		1,00	778
DISZI	$F(2,775)=8.335$ $p=0.000$	A-	0,293	**	0,96	152
		K	-0,061	**	1,02	376
		A+	-0,087		0,95	250
		gesamt	0,000		1,00	778
FÄHI	$F(2,775)=7.466$ $p=0.001$	A-	0,010		0,90	152
		K	-0,127	**	1,09	376
		A+	0,185		0,88	250
		gesamt	0,000		1,00	778
RESI	$F(2,775)=1.090$ $p=0.337$	A-	0,019		0,91	152
		K	0,426		1,07	376
		A+	-0,076		0,94	250
		gesamt	0,000		1,00	778
REDU	$F(2,775)=1.186$ $p=0.306$	A-	0,055		0,95	152
		K	0,030		1,01	376
		A+	-0,079		1,00	250
		gesamt	0,000		1,00	778

Tab. 8.13: Reformbereitschaft und Merkmale des Unterrichts



Die Schüler der „Positiv-Abweichler“, also derjenigen Lehrkräfte, die verglichen mit der Mehrheitsmeinung ihres Kollegiums eher weniger Reformbereitschaft zeigen, verspüren weniger Leistungsdruck und Disziplin als die Schüler der Lehrkräfte der anderen beiden Lehrergruppen. Zudem sind die Schüler der „Positiv-Abweichler“ zufriedener mit dem Unterricht und schätzen die Fähigkeiten des Lehrers zur Vermittlung von Lerninhalten höher ein als es die Schüler der „Konformen“ und „Negativ-Abweichler“ tun. Auch verspüren Schüler der „Positiv-Abweichler“ weniger Resignation und nehmen aktiver am Unterricht teil als die Schüler der anderen beiden Lehrergruppen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Schüler der „Positiv-Abweichler“ den Unterricht positiver bewerten, als die Schüler der „Konformen“ und die Schüler der „Negativ-Abweichler“, die den Unterricht am „negativsten“ beurteilen.

### 8.3.2.3 Reformbereitschaft und Schule als Ganzes

Hinsichtlich der Wahrnehmung der Schule als Ganzes gibt es zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ insgesamt hochsignifikante Unterschiede ( $F(4,1550)=0.034$ ,  $p=0.000$ ), die sich auch auf den einzelnen Skalen und zwischen den Lehrergruppen nachweisen lassen.

Schule als Ganzes	Reformbereitschaft (NR)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard-abweichung	N
WAER	$F(2,775)=10.921$ $p=0.000$	A-	0,042	1,02	152
		K	-0,159	1,05	376
		A+	0,214	0,86	250
		gesamt	0,000	1,00	778
WOHL	$F(2,775)=5.101$ $p=0.006$	A-	-0,107	1,00	152
		K	-0,066	1,01	376
		A+	0,164	0,96	250
		gesamt	0,000	1,00	778

Tab. 8.14: Reformbereitschaft und Schule als Ganzes

Insgesamt nehmen die Schüler der „Positiv-Abweichler“, also derjenigen Lehrkräfte, die verglichen mit der „Mehrheitsmeinung“ ihres Kollegiums eher weniger Reformbereitschaft zeigen, die Schule als unterstützender und persönlicher wahr und sind grundsätzlich etwas zufriedener, als die Schüler der anderen beiden Lehrergruppen.

### 8.3.3 Zusammenfassung

Die Frage, ob es in Bezug auf die Reformbereitschaft zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ Unterschiede im Bereich des Erlebens der Arbeitssituation gibt, kann für die befragte Stichprobe nicht eindeutig bejaht werden. So lassen sich auf der Ebene der Sekundärfaktoren keine deutlichen Unterschiede feststellen und auch hinsichtlich der Verteilung der Lehrergruppen auf die Bewältigungsmuster lassen sich nur tendenzielle Unterschiede feststellen.

Gleichwohl lässt sich vermuten, dass sich eine Übereinstimmung mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums tendenziell positiv auf das Arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrkräfte auswirkt, was durch den verhältnismäßig hohen Anteil an G-Typen (14,7%) bei den „Konformen“ deutlich wird. Bei den „Negativ-Abweichlern“, also denjenigen Lehrkräften, die im Vergleich mit der Mehrheitsmeinung ihres Kollegiums eher mehr Reformbereitschaft zeigen, finden sich hingegen viele Lehrkräfte des Risikotyps-B (63,2%), der durch vorherrschende Resignation, Motivationseinschränkung und herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen sowie Unzufriedenheit gekennzeichnet ist. Bei den „Positiv-Abweichlern“, also denjenigen Lehrkräften, die im Vergleich mit ihrem Kollegium eher weniger Reformbereitschaft zeigen, finden sich hingegen verhältnismäßig viele Lehrkräfte des Typs S (35,0%), der sich in seinem Verhältnis zur Arbeit eher durch „Schonung“ auszeichnet.

Hinsichtlich des Schul- und Klassenklimas, wie es von den Schülern wahrgenommen wird, gibt es zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ hingegen deutliche Unterschiede, die sich jedoch nicht positiv auf die „Konformen“ auswirken. Hier erhalten die „Positiv-Abweichler“ von ihren Schülern die durchweg „besseren“ Beurteilungen. So bewerten die Schüler der „Positiv-Abweichler“ sowohl die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Merkmale des Unterrichts, als auch die Schule als Ganzes am positivsten, wohingegen die Schüler der „Negativ-Abweichler“ diese Bereiche mit Ausnahme der Skalen „Fähigkeiten des Lehrers zur Vermittlung von Lerninhalten“, „Resignation“ und „Wärme“ am negativsten beurteilen.

## **8.4 „Konforme“ und „Abweichler im Bereich Einstellung zur Arbeit: Erleben der Arbeitssituation und Wahrnehmung des Schulklimas**

Die Einstellung der Lehrkräfte zu ihrer Arbeit wird mit der Skala „Berufung vs. Job“ (BJ) des KSE erfasst. Da diese Skala so aufgebaut ist, dass ein hoher Messwert jeweils eine Einstellung repräsentiert, die dem zuerst genannten Extrempol nahe kommt, bedeutet die Einteilung in die Gruppen folgendes:

*Gruppe A-:* Lehrkräfte, die verglichen mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums in ihren Werten nach unten abweichen, d.h. ihre Tätigkeit als Lehrer eher als Arbeit wie jede andere sehen („Negativ-Abweichler“).

*Gruppe K:* Lehrkräfte, die mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums in ihren Werten übereinstimmen („Konforme“).

*Gruppe A+:* Lehrkräfte, die verglichen mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums in ihren Werten nach oben abweichen, d.h. ihre Tätigkeit als Lehrer eher als eine besondere Arbeit/Berufung betrachten („Positiv-Abweichler“).

Da sich die einzelnen Schulen bezüglich der Einstellung zur Arbeit/Tätigkeit als Lehrer nicht unterscheiden (Kap. 8.1) können die Werte der „Konformen“ und „Abweichler“ in ihrer absoluten Höhe interpretiert werden und sind nicht in Relation zum eigenen Kollegium zu betrachten.

### **8.4.1 Einstellung zur Arbeit und Erleben der Arbeitssituation**

Das Erleben der Arbeitssituation wird mit den drei Sekundärfaktoren „Arbeitsengagement“, „Widerstandsfähigkeit“ und „Lebensgefühl“ des AVEM erfasst. Die Faktoren umfassen dabei folgende Dimensionen/Skalen:<sup>36</sup>

- **Arbeitsengagement:** Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (SB), Beruflicher Ehrgeiz (BE), Verausgabungsbereitschaft (VB), Perfektionsstreben (PS) und Distanzierungsfähigkeit (DF).
- **Widerstandsfähigkeit:** Resignationstendenz bei Misserfolg (RT), Offensive Problembewältigung (OP) und Innere Ruhe/Ausgeglichenheit (IR).
- **Lebensgefühl:** Erfolgserleben im Beruf (EE), Lebenszufriedenheit (LF) und Erleben sozialer Unterstützung (EU).

---

<sup>36</sup> Vgl. Kap. 5.2.2.

### 8.4.1.1 Einstellung zur Arbeit und Arbeitsengagement

Hinsichtlich des Faktors Arbeitsengagement gibt es zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ insgesamt hochsignifikante Unterschiede ( $F(10,256)=0.261$ ,  $p=0.00$ ), die sich auch auf allen Skalen zeigen.

Arbeits-engagemen t	Einstellung zur Arbeit (BJ)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard-abweichung	N
SB	$F(2,131)=15.868$ , $p=0.000$	A-	16,94	***	17
		K	20,38		101
		A+	24,69		16
		gesamt	20,46	4,38	134
BE <sup>-</sup>	$F(2,131)=5.133$ , $p=0.007$	A-	19,18	**	17
		K	21,22		101
		A+	23,94		16
		gesamt	21,28	4,42	134
VB	$F(2,131)=6.324$ , $p=0.002$	A-	15,00	**	17
		K	16,28		101
		A+	20,06		16
		gesamt	16,57	4,58	134
PS <sup>-</sup>	$F(2,131)=6.118$ , $p=0.003$	A-	14,47	**	17
		K	15,10		101
		A+	18,94		16
		gesamt	15,48	4,43	134
DF	$F(2,131)=3.897$ , $p=0.023$	A-	20,88	*	17
		K	20,61		101
		A+	17,37		16
		gesamt	20,26	4,52	134

Tab. 8.15: Einstellung zur Arbeit und Arbeitsengagement

Bezüglich des Arbeitsengagements weisen die „Positiv-Abweichler“, also diejenigen Lehrkräfte, die ihre Tätigkeit als Lehrer eher als „Berufung“ betrachten, auf allen Skalen die höchsten Werte auf, außer bei der Distanzierungsfähigkeit, wo die geringsten Werte vorliegen.

Die „Negativ-Abweichler“, also diejenigen Lehrkräfte, die ihre Tätigkeit als Lehrer als „Job“ wie jeden anderen sehen, weisen demgegenüber auf allen Skalen die geringsten Werte auf, ausgenommen die Distanzierungsfähigkeit, wo die höchsten Werte vorliegen. Es ist daher ein linearer Zusammenhang festzustellen: Je höher die „Berufungstendenz“ der Lehrkräfte ist, desto wichtiger ist ihnen ihre Arbeit, zeigen sie mehr beruflichen Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft sowie Perfektionsstreben und distanzieren sich schlechter von ihrer Arbeit.

#### 8.4.1.2 Einstellung zur Arbeit und Widerstandsfähigkeit

In Bezug auf den Faktor Widerstandsfähigkeit gibt es zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ ebenfalls hochsignifikante Unterschiede ( $F(6,260)=0.189$ ,  $p=0.00$ ), die sich auch auf allen Skalen nachweisen lassen.

Widerstands-fähigkeit	Einstellung zur Arbeit (BJ)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard-abweichung	N
RT	$F(2,131)=3.708$ , $p=0.027$	A-	22,59	4,20	17
		K	20,09	3,85	101
		A+	21,50	2,78	16
		gesamt	20,57	3,87	134
OP	$F(2,131)=11.056$ , $p=0.000$	A-	13,42	3,82	17
		K	15,08	2,87	101
		A+	15,94	2,74	16
		gesamt	14,75	3,20	134
IR	$F(2,131)=3.393$ , $p=0.037$	A-	14,00	3,94	17
		K	16,68	4,00	101
		A+	15,81	3,99	16
		gesamt	16,24	4,06	134

Tab. 8.16: Einstellung zur Arbeit und Widerstandsfähigkeit

Lehrkräfte, die sich eher „berufen“ fühlen („Positiv-Abweichler“), zeigen eine geringere Resignationstendenz bei Misserfolgen, bewältigen Probleme offensiver und verfügen über mehr innere Ruhe und Ausgeglichenheit als diejenigen Lehrkräfte, die ihre Arbeit eher als Tätigkeit wie jede andere betrachten („Negativ-Abweichler“). Auffällig ist auch, dass diejenigen Lehrkräfte, die keiner Extremposition zuzuordnen sind („Konforme“), die geringste Resignationstendenz und höchste innere Ruhe und Ausgeglichenheit aufweisen.

#### 8.4.1.3 Einstellung zur Arbeit und Lebensgefühl

Hinsichtlich des Faktors Lebensgefühl gibt es zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ insgesamt ebenfalls hochsignifikante Unterschiede ( $F(6,260) = 0.166$ ,  $p=0.01$ ).

Lebens- gefühl	Einstellung zur Arbeit (BJ)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard- abweichung	N
EE	$F(2,131)=11.695$ , $p=0.000$	A-	10,41	***	17
		K	14,24		101
		A+	16,25		16
		gesamt	13,99		134
LF	$F(2,131)=6.399$ , $p=0.002$	A-	11,24	***	17
		K	14,51		101
		A+	15,50		16
		gesamt	14,22		134
EU	$F(2,131)=0.699$ , $p=0.499$	A-	12,24		17
		K	13,31		101
		A+	13,88		16
		gesamt	13,24		134

Tab. 8.17: Einstellung zur Arbeit und Lebensgefühl

In Bezug auf das Lebensgefühl wird deutlich, dass diejenigen Lehrkräfte, die sich eher „berufen“ fühlen („Positiv-Abweichler“) deutlich mehr Erfolgserleben im Beruf und Lebensfreude verspüren, als die anderen beiden Lehrergruppen. Diejenigen Lehrkräfte hingegen, die ihre Tätigkeit als Lehrer eher als einen Job wie jeden anderen betrachten („Negativ-Abweichler“), zeigen hier das negativste Lebensgefühl.

#### 8.4.1.4 Verteilung der Lehrergruppen (BJ) auf die Bewältigungsmuster

*Schaarschmidt & Fischer* (1996) konnten das Zusammenwirken der inhaltlichen Bereiche/Skalen der drei Sekundärfaktoren über Clusteranalysen in vier verschiedene komplexe Bewältigungsmuster differenzieren (Kap. 5.2.2).

Um die Auswirkungen der Übereinstimmung bzw. Abweichung mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums zu verdeutlichen, werden daher nicht nur die Sekundärfaktoren und ihre Dimensionen betrachtet, sondern es wird zusätzlich überprüft, ob sich „Konforme“ und „Abweichler“ hinsichtlich der Verteilung auf die Bewältigungsmuster unterscheiden.

Dazu wird die Verteilung der „Konformen“ und „Abweichler“ auf die Muster/Typen aufgezeigt und mit  $\chi^2$  nach *Pearson* geprüft, ob die tatsächliche/absolute Häufigkeitsverteilung signifikant von der erwarteten/theoretischen Häufigkeitsverteilung abweicht, d.h. inwieweit die Verteilung eines Merkmals (Musters) einer Gleichverteilung entspricht.

Die Verteilung der Lehrergruppen hinsichtlich der Einstellung zur Arbeit auf die Bewältigungsmuster zeigt hochsignifikante Abweichungen ( $F(6)=30.585$ ,  $p=0.000$ ).

Einstellung zur Arbeit (BJ)			Bewältigungsmuster			
			Typ S	Risikotyp B	Typ G	Risikotyp A
A -	relativ	12,7 %	5,9%	76,5%	5,9%	11,8%
	absolut	17	1	13	1	2
	erwartet	17	3,3	7,0	2,0	4,7
K	relativ	75,4%	23,8%	41,6%	10,9%	23,8%
	absolut	101	24	42	11	24
	erwartet	101	19,6	41,5	12,1	27,9
A +	relativ	11,9%	6,3%	0,0%	25,0%	68,8%
	absolut	16	1	0	4	11
	erwartet	16	3,1	6,6	1,9	4,4
Gesamt	relativ	100%	19,4%	41,0%	11,9%	27,6%
	absolut	134	26	55	16	37

Tab. 8.18: Verteilung der Lehrergruppen (BJ) auf die Bewältigungsmuster

Bei den Lehrkräften, die ihre Tätigkeit als Lehrer eher als Job wie jeden anderen betrachten („Negativ-Abweichler“) finden sich deutlich mehr Personen als erwartet beim Risikotyp B und geringfügig weniger Personen als erwartet beim Risikotyp A. Bei den Lehrkräften, die sich eher „berufen“ fühlen („Positiv-Abweichler“) finden sich dagegen deutlich weniger Lehrkräfte als erwartet beim Risikotyp B und deutlich mehr Lehrkräfte als erwartet beim Risikotyp A.

Bei den Lehrkräften, die keiner der „Extrempositionen“ zuzuordnen sind („Konforme“) finden sich demgegenüber mehr Lehrkräfte als erwartet beim Typ S und weniger Lehrkräfte als erwartet beim Typ A.

#### **8.4.2 Einstellung zur Arbeit und Schulklima**

Die Wahrnehmung des Schulklimas seitens der Schüler wird mit den Dimensionen „Lehrer-Schüler-Beziehung“ und „Allgemeine Merkmale des Unterrichts“ des LASSO und der Dimension „Wahrnehmung der Schule als Ganzes“ des LFSK erfasst. Die Dimensionen umfassen dabei folgende Skalen:<sup>37</sup>

- Lehrer-Schüler-Beziehungen: Fürsorglichkeit des Lehrers (FÜRS), Aggression gegen den Lehrer (AGLE), Zufriedenheit mit dem Lehrer (ZULE), Autoritärer Führungsstil des Lehrers (AUFÜ) und Bevorzugung und Benachteiligung durch den Lehrer (BEVO).
- Allgemeine Merkmale des Unterrichts: Leistungsdruck (LEID), Zufriedenheit mit dem Unterricht (ZUFU), Disziplin und Ordnung (DISZI), Fähigkeiten des Lehrers zur Vermittlung von Lerninhalten (FÄHI), Resignation (RESI) und Reduzierte Unterrichtsteilnahme (REDU).
- Wahrnehmung der Schule als Ganzes: Wärme (WAER) und Wohlbefinden (WOHL).

Im Folgenden werden die Unterschiede zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“, bzw. ihre Zugehörigkeit zu den Extrempositionen „Berufung“ oder „Job“ bezüglich ihrer Tätigkeit als Lehrer und dem Schul und Klassenklima, wie es von den Schülern wahrgenommen wird, dargestellt.

---

<sup>37</sup> Vgl. Kap. 5.2.3 und 5.2.4.



### 8.4.2.1 Einstellung zur Arbeit und Lehrer-Schüler-Beziehung

In Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehung gibt es zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ hochsignifikanten Unterschiede ( $F(10,1544)=0.065$ ,  $p=0.00$ ), die auch auf den Skalen Führsorglichkeit des Lehrers (FÜRS), Aggression gegen den Lehrer (AGLE) und Zufriedenheit mit dem Lehrer (ZULE) deutlich werden.

Lehrer-Schüler-Beziehung	Einstellung zur Arbeit (BJ)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard-abweichung	N
<b>FÜRS</b>	$F(2,775)=3.317$ $p=0.037$	A-	0,197	1,05	119
		K	-0,020	0,98	570
		A+	-0,138	0,99	89
		gesamt	-0,000	1,00	778
<b>AGLE</b>	$F(2,775)=9.449$ $p=0.000$	A-	0,354	1,00	119
		K	-0,078	0,97	570
		A+	0,024	1,04	89
		gesamt	0,000	1,00	778
<b>ZULE</b>	$F(2,775)=5.207$ $p=0.006$	A-	0,130	1,00	119
		K	0,020	0,99	570
		A+	-0,300	0,99	89
		gesamt	0,000	1,00	778
<b>BEVO</b>	$F(2,775)=1.957$ $p=0.142$	A-	-0,150	0,98	119
		K	0,013	1,00	570
		A+	0,113	0,97	89
		gesamt	0,000	1,00	778
<b>AUFÜ</b>	$F(2,775)=1.283$ $p=0.278$	A-	-0,117	0,88	119
		K	0,009	1,03	570
		A+	0,100	0,94	89
		gesamt	0,000	1,00	778

Tab. 8.19: Einstellung zur Arbeit und Lehrer-Schüler-Beziehung

Lehrkräfte, die ihre Tätigkeit als Lehrer eher als einen Job wie jeden anderen betrachten („Negativ-Abweichler“) erhalten von ihren Schülern hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Beziehungen die „positivsten“ Beurteilungen, wohingegen diejenigen Lehrkräfte, die ihre Arbeit eher als „Berufung“ betrachten („Positiv-Abweichler“) die „negativsten“ Beurteilungen erhalten.

### 8.4.2.2 Einstellung zur Arbeit und Merkmale des Unterrichts

In Bezug auf die „Merkmale des Unterrichts“ gibt es zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ hochsignifikante Unterschiede ( $F(12,1542)=0.041$ ,  $p=0.01$ ), die auch auf einzelnen Skalen deutlich werden.

Merkmale des Unterrichts	Einstellung zur Arbeit (BJ)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard-abweichung	N
LEID	$F(2,775)=2.259$ $p=0.105$	A-	-0,172	0,87	119
		K	0,022	1,03	570
		A+	0,086	0,96	89
		gesamt	0,000	1,00	778
ZUFU	$F(2,775)=5.600$ $p=0.004$	A-	0,204	0,93	119
		K	-0,002	1,00	570
		A+	-0,260	1,00	89
		gesamt	0,000	1,00	778
DISZI	$F(2,775)=4.368$ $p=0.013$	A-	0,004	0,98	119
		K	-0,046	1,00	570
		A+	0,289	0,95	89
		gesamt	0,000	1,00	778
FÄHI	$F(2,775)=5.660$ $p=0.004$	A-	0,258	0,82	119
		K	-0,026	1,02	570
		A+	-0,178	1,02	89
		gesamt	0,000	1,00	778
RESI	$F(2,775)=0.915$ $p=0.401$	A-	-0,113	0,95	119
		K	0,016	1,01	570
		A+	0,045	0,91	89
		gesamt	0,000	1,00	778
REDU	$F(2,775)=2.546$ $p=0.079$	A-	-0,036	0,90	119
		K	-0,027	1,00	570
		A+	0,224	1,06	89
		gesamt	0,000	1,00	778

Tab. 8.20: Einstellung zur Arbeit und Merkmale des Unterrichts

Hinsichtlich der Merkmale des Unterrichts erhalten die „Negativ-Abweichler“, also diejenigen Lehrkräfte, die ihre Tätigkeit als Lehrer eher wie eine Arbeit wie jede andere betrachten ebenfalls die „besseren“ Werte. So sind ihre Schüler am zufriedensten mit ihnen und schätzen deren Fähigkeiten als Lehrer am höchsten ein. Zudem nehmen sie den geringsten Leistungsdruck wahr, verspüren die geringste Resignation und die höchste Unterrichtsteilnahme.

Demgegenüber zeigt sich bei den „Positiv-Abweichlern“, also denjenigen Lehrkräften, die ihre Tätigkeit als Lehrer eher als eine „Berufung“ betrachten ein genau gegensätzliches Bild: Ihre Schüler sind am wenigsten zufrieden und schätzen die Fähigkeiten des Lehrers zur Vermittlung von Lerninhalten am geringsten ein. Zudem verspüren sie den höchsten Leistungsdruck, die höchste Disziplin sowie auch die höchste Resignation und reduzierte Unterrichtsteilnahme.

#### 8.4.2.3 Einstellung zur Arbeit und Schule als Ganzes

Hinsichtlich der Wahrnehmung der Schule als Ganzes gibt es zwischen „Konformen“ und „Abweichlern“ insgesamt keine signifikanten Unterschiede ( $F(4,1550)=0.004$ ,  $p=0.489$ ).

Schule als Ganzes	Einstellung zur Arbeit (BJ)				
	F-Werte	Gruppe	Mittelwert	Standard-abweichung	N
WAER	$F(2,775)=0.587$ $p=0.556$	A-	0,042	1,03	119
		K	-0,022	0,98	570
		A+	0,087	1,10	89
		gesamt	0,000	1,00	778
WOHL	$F(2,775)=0.514$ , $p=0.598$	A-	-0,049	1,04	119
		K	0,023	0,98	570
		A+	-0,073	1,05	89
		gesamt	0,000	1,00	778

Tab. 8.21: Einstellung zur Arbeit und Schule als Ganzes

### 8.4.3 Zusammenfassung

Da sich die Kollegien der einzelnen Schulen der Untersuchung hinsichtlich ihrer Einstellung zur Arbeit nicht unterscheiden (vgl. Kap. 8.1), kann in diesem Fall nicht von einer Abweichung von der Mehrheitsmeinung des eigenen Kollegiums gesprochen werden, sondern vielmehr von einer grundsätzlichen Haltung zur Tätigkeit als Lehrer. Daher sind die „Positiv-Abweichler“ als Lehrkräfte einzuschätzen, die ihre Tätigkeit als Lehrer allgemein eher als „Berufung“ betrachten, die „Negativ-Abweichler“ als Lehrkräfte, die ihre Tätigkeit als Lehrer allgemein eher als „Job“ wie jeden anderen betrachten und die „Konformen“ als Lehrkräfte, die allgemein keiner der Extrempositionen zuzuordnen sind.

Hinsichtlich der Arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster der Lehrer wirkt sich eine Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit zu den Extrempositionen grundsätzlich aus, da sich sowohl auf Skalenebene der Sekundärfaktoren als auch hinsichtlich der Bewältigungsmuster Unterschiede feststellen lassen.

So finden sich bei den Lehrkräften, die ihre Tätigkeit als Lehrer eher als Job wie jeden anderen betrachten („Negativ-Abweichler“) deutlich mehr Personen als erwartet beim Risikotyp B (76,5%), der durch vorherrschende Resignation, Motivationseinschränkung und herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen sowie Unzufriedenheit gekennzeichnet ist und geringfügig weniger Personen als erwartet beim Risikotyp A (11,8%), der sich demgegenüber durch ein überhöhtes Arbeitsengagement auszeichnet. Bei den Lehrkräften, die sich eher „berufen“ fühlen („Positiv-Abweichler“) finden sich dagegen deutlich mehr Lehrkräfte als erwartet beim Risikotyp A (68,8%) und keine Lehrkräfte beim Risikotyp B. Bei den Lehrkräften, die keiner der „Extrempositionen“ zuzuordnen sind („Konforme“) finden sich demgegenüber mehr Lehrkräfte als erwartet beim Typ S (23,8%), der sich in seinem Verhältnis zur Arbeit eher durch „Schonung“ auszeichnet und weniger Lehrkräfte als erwartet beim Typ A (23,8%).

Bezüglich der Wahrnehmung des Schul- und Klassenklimas seitens der Schüler gibt es zwischen den Lehrergruppen ebenfalls deutliche Unterschiede. So bewerten die Schüler derjenigen Lehrkräfte, die ihre Arbeit eher als einen „Job“ wie jeden anderen betrachten („Negativ-Abweichler“) sowohl die Lehrer-Schüler-Beziehung als auch die Merkmale des Unterrichts am positivsten, wohingegen die Schüler derjenigen Lehrkräfte, die ihre Arbeit eher als eine „Berufung“ sehen („Positiv-Abweichler“), diese Bereiche am negativsten bewerten.

## 9 Diskussion der Ergebnisse

Das zentrale Anliegen dieser Arbeit galt der Überprüfung der Fragestellung, ob Lehrkräfte, die mit dem Profil ihrer Schule, bzw. der informellen „Mehrheitsmeinung“ ihres Kollegiums übereinstimmen, ihre Arbeitssituation anders, evtl. positiver erleben, als diejenigen Lehrkräfte, die davon abweichen. Grundsätzlich sollte daher überprüft werden, ob sich eine Passung der Lehrkräfte zu ihrem Kollegium auf deren subjektives Arbeitserleben auswirkt.

Des Weiteren galt es zu überprüfen, ob sich eine Passung der Lehrkräfte zu ihrem Kollegium in der Wahrnehmung des Schulklimas seitens der Schüler widerspiegelt.

Um diese Fragestellungen zu überprüfen, wurden 134 Lehrkräfte der Sekundarstufe I aus verschiedenen Schulformen zu ihren beruflichen Orientierungen und der Wahrnehmung ihres Arbeitserlebens sowie insgesamt 778 ihrer Schüler zum Schulklima befragt.

In Kapitel 2 wurde deutlich, dass sich das Profil einer Schule im Wesentlichen aus den Schwerpunkten ergibt, die die dort tätigen Lehrkräfte bei ihrer Arbeit setzten. Der allgemeine Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen kann sich somit in einer eher fachlich orientierten bzw. eher sozial orientierten Schwerpunktsetzung zeigen, d.h. die Mehrheit der Lehrkräfte versteht sich eher als Vermittler von Fachwissen oder eher als Pädagoge. Daher wurden die Lehrkräfte befragt, in welcher Rolle sie sich diesbezüglich sehen.

Da der mit der Schulprogrammentwicklung verbundene Anspruch, die Schule weiterzuentwickeln (vgl. Kap. 2) eine grundsätzliche Reformbereitschaft der Lehrkräfte voraussetzt, wurden diese zusätzlich zu ihrer Einstellung zu ihrer Rolle als Fachwissenschaftler vs. Pädagoge auch bezüglich ihrer Reformbereitschaft befragt. In Kapitel 3 wurde bereits deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Arbeit als „Berufung“ betrachten können, die ein besonderes Maß an Idealismus und Einsatzbereitschaft verlangt, oder aber als „Job“, der sich nicht wesentlich von anderen Erwerbstätigkeiten unterscheidet. Diese grundsätzliche Haltung der Lehrkräfte zu ihrer Tätigkeit wurde deshalb ebenfalls erfasst.

Um die Auswirkungen einer Passung bzw. Abweichung hinsichtlich dieser drei Bereiche auf das Erleben der Arbeitssituation erfassen zu können, machten die Lehrkräfte zusätzliche Angaben zur Einschätzung ihres Arbeitsengagements, ihrer Widerstandsfähigkeit und ihres allgemeinen Lebensgefühls.

Da das Schulklima ein wesentlicher Aspekt bei der Frage nach einer „guten Schule“ ist, galt es zusätzlich zu überprüfen, ob sich eine Passung der einzelnen Lehrkraft zu ihrem Kollegium in der Wahrnehmung des Schulklimas seitens der Schüler widerspiegelt. Die Schüler sollten daher Auskunft darüber geben, wie sie die Lehrer-Schüler-Beziehungen, die Merkmale des Unterrichts und die Schule als Ganzes wahrnehmen.

Um festzustellen, ob die Fragestellung nach einer Passung überhaupt sinnvoll ist, wurde in einem ersten Schritt überprüft, ob sich die befragten Kollegien in ihren „Mehrheitsmeinungen“ bezüglich der beruflichen Orientierungen überhaupt unterscheiden, d.h., ob eine Passung bzw. Abweichung der individuellen beruflichen Orientierungen der einzelnen Lehrkräfte lediglich in dem eigenen Kollegium vorliegt oder ob dieses auch in anderen Kollegien der Fall wäre.

Dabei stellte sich heraus, dass sich die befragten Kollegien hinsichtlich ihrer Mehrheitsmeinungen bezüglich der Arbeitsschwerpunkte Vermittlung von Fachwissen vs. Erziehen und Reformbereitschaft unterscheiden, hinsichtlich der grundsätzlichen Einstellung zu ihrer Arbeit, also Berufung vs. Job, jedoch nicht. Es lässt sich daher vermuten, dass die Bereiche der Arbeitsschwerpunkte und Reformbereitschaft tatsächlich unterschiedliche Profile der Schulen abbilden und somit in diesen Bereichen eine Fragestellung nach einer Passung auch grundsätzlich sinnvoll ist.

Bei der Überprüfung, ob sich eine Passung auf das Erleben der Arbeitssituation auswirkt, stellte sich heraus, dass dies zwar in einigen Bereichen der Fall ist, aber nicht generell festgehalten werden kann, dass sich eine Passung auch immer positiv auswirkt.

So zeigen hinsichtlich des beruflichen Selbstverständnisses „Fachwissenschaftler vs. Pädagoge“ diejenigen Lehrkräfte, die sich im Vergleich zu ihrem Kollegium eher als Fachwissenschaftler verstehen, die geringste Verausgabungsbereitschaft, das geringste Erfolgserleben im Beruf und die geringste Lebenszufriedenheit, wohingegen diejenigen Lehrkräfte, die sich verglichen mit ihrem Kollegium eher als Pädagogen verstehen, die höchste Verausgabungsbereitschaft, das höchste Erfolgserleben im Beruf und auch die höchste Lebenszufriedenheit aufweisen. Im Unterschied zu den formulierten Annahmen, nehmen also nicht diejenigen Lehrkräfte, die mit der Mehrheitsmeinung ihres Kollegiums übereinstimmen, ihre Arbeitssituation am positivsten wahr, sondern diejenigen Lehrkräfte, die sich verglichen mit ihrem Kollegium eher als Pädagogen verstehen.

Diejenigen Lehrkräfte hingegen, die sich verglichen mit ihrem Kollegium eher als Fachwissenschaftler sehen, schätzen ihre Arbeitssituation am negativsten ein.

Offensichtlich spielt daher die Richtung der Abweichung für das Erleben der Arbeitssituation eine wichtige Rolle. Zu vermuten wäre hierbei, dass die individuellen beruflichen Orientierungen der Lehrkräfte stärker auf das Erleben ihrer Arbeitssituation wirken, als die Abweichung vom Kollegium. Eventuell suchen diejenigen Lehrkräfte, die sich eher als Fachwissenschaftler sehen, ihre Erfolgserlebnisse im Beruf auch eher im fachlichen Bereich, d.h. den Leistungen ihrer Schüler, während sich diejenigen Lehrkräfte, die sich eher als Pädagogen betrachten, viele Erfolgserlebnisse und Befriedigungen durch die Interaktion mit ihren Schülern erfahren (vgl. *Ulich* 1996, *Flaake* 1989).

In Bezug auf die Reformbereitschaft wirkt sich eine Passung tendenziell ebenfalls aus. So finden sich bei den Lehrkräften, die verglichen mit ihrem Kollegium eher mehr Reformbereitschaft aufweisen, vergleichsweise viele Lehrkräfte, die durch vorherrschende Resignation, Motivationseinschränkung, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und Unzufriedenheit gekennzeichnet sind, wohingegen sich bei den Lehrkräften, die im Vergleich mit ihrem Kollegium eher weniger Reformbereitschaft zeigen, verhältnismäßig viele Lehrkräfte finden, die sich in ihrem Verhältnis zur Arbeit eher durch „Schonung“ auszeichnen. Bei denjenigen Lehrkräften, bei denen eine Passung mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums vorliegt, finden sich dagegen verhältnismäßig viele Lehrkräfte, die sich durch ein „gesundes“, beeinträchtigungsfreies Verhältnis gegenüber ihrer Arbeit auszeichnen. Grundsätzlich stimmt hier also das Ergebnis mit der formulierten Annahme überein, dass sich eine Passung zum Kollegium positiv auf das Erleben der Arbeitssituation auswirkt.

Da sich die Kollegien der einzelnen Schulen der Untersuchung hinsichtlich ihrer Einstellung zur Arbeit, also „Berufung vs. Job“, nicht unterscheiden (vgl. 8.1), kann in diesem Fall nicht von einer Abweichung von der Mehrheitsmeinung des eigenen Kollegiums gesprochen werden, sondern vielmehr von einer grundsätzlichen Haltung zur Tätigkeit als Lehrer. Die Lehrkräfte lassen sich also einteilen in die Gruppe derjenigen, die ihre Tätigkeit als Lehrer allgemein eher als „Berufung“ betrachten, derjenigen, die ihre Tätigkeit als Lehrer allgemein eher als „Job“ wie jeden anderen betrachten sowie derjenigen, die allgemein keiner der beiden Extrempositionen zuzuordnen sind.

Für den Bereich der Einstellung zur Arbeit lies sich bei der befragten Lehrerstichprobe eine sehr deutliche Auswirkung auf das Erleben der Arbeitssituation nachweisen. So finden sich bei den Lehrkräften, die ihre Tätigkeit als Lehrer eher als Job wie jeden anderen betrachten deutlich mehr Personen, die durch vorherrschende Resignation, Motivationseinschränkung und herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen sowie Unzufriedenheit und geringes Arbeitsengagement gekennzeichnet sind, wohingegen sich bei den Lehrkräften, die sich eher „berufen“ fühlen, deutlich mehr Lehrkräfte finden, die sich durch ein eher negatives Lebensgefühl und ein überhöhtes Arbeitsengagement auszeichnen. Bei den Lehrkräften, die keiner der „Extrempositionen“ zuzuordnen sind finden sich demgegenüber verhältnismäßig viele Lehrkräfte, die sich in ihrem Verhältnis zur Arbeit eher durch „Schonung“ auszeichnen. Hinsichtlich der Einstellung zur Arbeit stimmen die Ergebnisse der Untersuchung somit im Wesentlichen mit denen der gängigen Untersuchungen zur Burnoutforschung bei Lehrern (vgl. *Barth* 1997, *Stähling* 1998, *Schmieta* 2001) überein, da hier deutlich wurde, dass Lehrkräfte die sich eher „berufen“ fühlen, ein überhöhtes Arbeitsengagement aufweisen, gleichzeitig aber auch eher unzufrieden sind und somit tendenziell eher zum „Ausbrennen“ neigen. Bei denjenigen Lehrkräften, die ihre Tätigkeit als Lehrer eher wie einen Job wie jeden anderen betrachten, zeigt sich demgegenüber bereits ein deutliches Desengagement, wobei im Falle der Untersuchung nicht geklärt werden konnte, ob es sich im Sinne von *Hubermann* (1991) dabei um Desengagement in Gelassenheit oder Bitterkeit handelt.

Bei der Wahrnehmung des Schulklimas seitens der Schüler konnte eine deutliche Auswirkung einer Passung bzw. Abweichung nachgewiesen werden. So erhalten diejenigen Lehrkräfte, die sich verglichen mit der „Mehrheitsmeinung“ ihres Kollegiums eher als Pädagogen verstehen, von ihren Schülern die durchgängig „schlechteren“ Beurteilungen bezüglich der Lehrer-Schüler-Beziehungen, der Merkmale des Unterrichts und auch die Schule als Ganzes wird am negativsten wahrgenommen. Demgegenüber erhalten diejenigen Lehrkräfte, die sich im Vergleich zu ihrem Kollegium eher als Fachwissenschaftler verstehen, von ihren Schülern in diesen Bereichen die positivsten Bewertungen.

Bei den Lehrkräften, die im Vergleich mit ihrem Kollegium eher weniger Reformbereitschaft zeigen, bewerten die Schüler sowohl die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Merkmale des Unterrichts, als auch die Schule als Ganzes am positivsten, wohingegen die Schüler derjenigen Lehrkräfte, die im Vergleich zu ihrem Kollegium eher mehr Reformbereitschaft zeigen diese Bereiche am negativsten beurteilen.



Die Schüler derjenigen Lehrkräfte, die ihre Arbeit eher als einen „Job“ wie jeden anderen betrachten bewerten sowohl die Lehrer-Schüler-Beziehung als auch die Merkmale des Unterrichts am positivsten, wohingegen die Schüler derjenigen Lehrkräfte, die ihre Arbeit eher als eine „Berufung“ sehen diese Bereiche am negativsten bewerten.

Entgegen der formulierten Annahmen erhalten also nicht diejenigen Lehrkräfte, die mit der Mehrheitsmeinung ihres Kollegiums übereinstimmen die positivsten Rückmeldungen ihrer Schüler, sondern jeweils diejenigen Lehrkräfte, die sich eher als Fachwissenschaftler verstehen, Reformen gegenüber eher abgeneigt sind und ihre Tätigkeit als Lehrer eher als einen Job wie jeden anderen betrachten.

Die Ergebnisse scheinen auf den ersten Blick überraschend, da sie doch im völligen Gegensatz zu den Ergebnissen von *Fend* (1977/98) stehen. Während dieser in seinen Untersuchungen die besseren Ergebnisse bei „progressiven“ Lehrern, also denjenigen, die sich eher als Pädagogen verstehen und Reformen eher zugeneigt sind, fand, so schneiden in der vorliegenden Untersuchung die eher „konservativen“ Lehrkräfte, also diejenigen, die sich eher als Fachwissenschaftler verstehen und Reformen eher abgeneigt sind, deutlich besser ab. Ausschlaggebend dafür scheint zu sein, dass in der vorliegenden Untersuchung nicht wie bei *Fend* (1977/98) die absoluten Werte der Lehrkräfte, sondern diese Werte jeweils in Relation zum jeweiligen Kollegium betrachtet wurden. Zu vermuten ist daher, dass die Schüler, die die Beziehungen zu ihrem Lehrer und dessen Unterricht bewertet haben, diesen Lehrer auch jeweils im Vergleich zu den anderen Lehrern ihrer Schule betrachten und tendenziell die eher konservativen Lehrkräfte „bevorzugen“.

Da sich auch hinsichtlich der Wahrnehmung des Schulklimas seitens der Schüler die Richtung der Abweichung deutlich auswirkt, stellt sich die Frage, was die konservativen Lehrkräfte anders, im Sinne der Schüler sogar „besser“ machen. Anzunehmen wäre hierbei, dass sich diese Lehrkräfte von den vielseitigen Aufgaben und Anforderungen weitestgehend abgrenzen und sich primär auf ihren Unterricht und die Vermittlung von Wissen konzentrieren und sich dadurch durch ein „professionelles Berufsbild“ auszeichnen (vgl. *Terhart* 1995, *Stahl* 1995, *Döring* 1992, *Giesecke* 1996).

Dadurch, dass die Schüler derjenigen Lehrkräfte, die sich vergleichsweise eher als Fachwissenschaftler verstehen und Reformen gegenüber eher abgeneigt sind, sowohl die Lehrer-Schüler-Beziehungen, als auch den Unterricht insgesamt am positivsten beurteilen, wird deutlich, dass leistungsorientierte Wissensvermittlung und Reformskepsis seitens der Lehrkräfte gute soziale Beziehungen zu den Schülern nicht ausschließen.

Somit finden sich auch Übereinstimmungen der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit aktuellen Ansichten aus der Diskussion um den „guten Lehrer“: Hier wird die „Qualität“ der Lehrer zunehmend aus der Qualität ihres Unterrichts abgeleitet (Terhart 2001), der sich dadurch auszeichnen sollte, dass er besonders klar und gut strukturiert ist, dass Lehrer ihrer Schüler ermutigen und fördern sowie eine effektive und straffe Klassenführung aufweisen (Weinert & Helmke 1996).

Aus den dargestellten Ergebnissen der Untersuchung ergeben sich weiterführende Fragestellungen: So wäre es sicherlich interessant zu überprüfen, ob sich eine Abweichung auf das Erleben der Arbeitssituation stärker auswirkt, wenn die Lehrkräfte nicht nur in einem Bereich der beruflichen Orientierungen abweichen, sondern in mehreren. Da sich bereits in den ausgewählten Profilmerkmalen von Schulen Passungen bzw. Abweichungen merklich auswirken, bietet es sich an, weitere Profilmerkmale von Schulen (z.B. Außerschulische Aktivitäten, Elternarbeit, Klima im Kollegium) zu untersuchen.

Für den Bereich der Auswirkungen auf die Wahrnehmung des Schulklimas, wäre es sicherlich interessant zu überprüfen, ob diejenigen Lehrkräfte, die sich eher als Pädagogen verstehen, das Klima in ihren Klassen positiver einschätzen als diejenigen Lehrkräfte, die sich eher als Fachwissenschaftler verstehen. In Anbetracht der Tatsache, dass die vergleichsweise eher fachwissenschaftlich orientierten Lehrkräfte die positiveren Rückmeldungen ihrer Schüler erhalten haben und insgesamt dennoch unzufriedener mit ihrer Arbeitssituation sind, stellt sich die Frage, ob sie die positiven Rückmeldungen der Schüler nur unzureichend wahrnehmen oder ob sie insgesamt selbstkritischer sind als ihrer Kollegen.

Insgesamt sind die Ergebnisse der Untersuchung sehr uneinheitlich. Die Frage, ob sich eine Passung auf das Erleben der Arbeitssituation und das Schulklima auswirkt, kann zwar grundsätzlich bejaht werden, es kann aber nicht generell festgehalten werden, dass sich eine Passung auch immer positiv auswirkt. Sowohl für den Bereich des Erlebens der Arbeitssituation als auch für den Bereich des Schulklimas aus Sicht der Schüler scheint jeweils die Richtung der Abweichung von Bedeutung zu sein.

Dennoch erlauben es die Ergebnisse der Untersuchung zu vermuten, dass es durchaus sinnvoll erscheint, dass sich angehende Lehrer bereits während ihres Studiums intensiver mit ihren persönlichen Einstellungen und beruflichen Orientierungen auseinandersetzen, da diese nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch in Relation zum Kollegium für das Erleben der Arbeitssituation und das Klima an Schulen nicht unerheblich sind.

## 10 Zusammenfassung

Seit Beginn der 90er Jahre treten im deutschen Bildungssystem zunehmend die Fragen nach der „Qualität“ von Schule und Ausbildung in den Vordergrund. Die Schulen sind seitens der Kultusministerien aufgefordert, im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen ein Schulprogramm zu erstellen, aus dem das pädagogische Grundverständnis und die Schwerpunkte der Erziehungs- und Bildungsarbeit ersichtlich sind, um somit zu einem unverwechselbaren Profil zu gelangen und die Qualität der eigenen Schule zu sichern und weiterzuentwickeln.

Das zentrale Anliegen dieser Arbeit galt der Überprüfung der Fragestellung, ob Lehrkräfte, die mit dem Profil ihrer Schule, bzw. der informellen „Mehrheitsmeinung“ ihres Kollegiums übereinstimmen, ihre Arbeitssituation anders, evtl. positiver erleben, als diejenigen Lehrkräfte, die davon abweichen. Grundsätzlich sollte daher überprüft werden, ob sich eine Passung der Lehrkräfte zu ihrem Kollegium auf deren subjektives Arbeitserleben auswirkt. Des Weiteren galt es zu überprüfen, ob sich eine Passung der Lehrkräfte zu ihrem Kollegium in der Wahrnehmung des Schulklimas seitens der Schüler widerspiegelt.

Um diese Fragestellungen zu überprüfen, wurden 134 Lehrkräfte der Sekundarstufe I aus verschiedenen Schulformen zu ihren beruflichen Orientierungen und der Wahrnehmung ihres Arbeitserlebens sowie insgesamt 778 ihrer Schüler zum Schulklima befragt.

Dabei wurde das Profil der Schulen durch die beruflichen Orientierungen der Lehrkräfte, also deren Einstellungen hinsichtlich der Bereiche „Fachwissenschaftler vs. Pädagoge“, „Negative Reformbereitschaft vs. Veränderungsbereitschaft“ und „Berufung vs. Job“ erfasst. Um die Auswirkungen einer Passung bzw. Abweichung hinsichtlich dieser drei Bereiche auf das Erleben der Arbeitssituation erfassen zu können, machten die Lehrkräfte zusätzliche Angaben zur Einschätzung ihres Arbeitsengagements, ihrer Widerstandsfähigkeit und ihres allgemeinen Lebensgefühls. Um die Wahrnehmung des Schulklimas seitens der Schüler zu erfassen, gaben diese darüber Auskunft, wie sie die Lehrer-Schüler-Beziehungen, die Merkmale des Unterrichts und die Schule als Ganzes wahrnehmen.

Um festzustellen, ob sich die Schulen in ihren Profilen, also den informellen „Mehrheitsmeinungen“ der Lehrkräfte bezüglich der beruflichen Orientierungen grundsätzlich unterscheiden, wurde diese Fragestellung in einem ersten Schritt überprüft. Dabei stellte sich heraus, dass sich die befragten Kollegien hinsichtlich ihrer Mehrheitsmeinungen bezüglich der Arbeitsschwerpunkte Vermittlung von Fachwissen vs. Erziehen und Reformbereitschaft unterscheiden, hinsichtlich der grundsätzlichen

Einstellung zu ihrer Arbeit, also Berufung vs. Job, jedoch nicht. Es lässt sich daher vermuten, dass die Bereiche der Arbeitsschwerpunkte und Reformbereitschaft tatsächlich unterschiedliche Profile der Schulen abbilden.

Bei der Überprüfung der Fragestellung, ob sich eine Passung auf das Erleben der Arbeitssituation der Lehrkräfte und die Wahrnehmung des Schulklimas seitens der Schüler auswirkt, stellten sich die Ergebnisse sehr uneinheitlich dar.

Es lässt sich zwar grundsätzlich festhalten, dass sich eine Passung in beiden Bereichen auswirkt, es scheint jedoch sowohl für den Bereich des Erlebens der Arbeitssituation als auch für den Bereich des Schulklimas aus Sicht der Schüler jeweils die Richtung der Abweichung von Bedeutung zu sein.

So nehmen im Bereich des Erlebens der Arbeitssituation diejenigen Lehrkräfte, die sich verglichen mit ihrem Kollegium eher als Pädagogen verstehen ihre Arbeitssituation am positivsten wahr, wohingegen diejenigen Lehrkräfte, die sich eher als Fachwissenschaftler verstehen, ihre Arbeitssituation am negativsten erleben.

In Bezug auf die Reformbereitschaft wirkt sich eine Passung tendenziell ebenfalls aus. So finden sich bei den Lehrkräften, die verglichen mit ihrem Kollegium eher mehr Reformbereitschaft aufweisen, vergleichsweise viele Lehrkräfte, die durch vorherrschende Resignation, Motivationseinschränkung, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und Unzufriedenheit gekennzeichnet sind, wohingegen sich bei den Lehrkräften, die im Vergleich mit ihrem Kollegium eher weniger Reformbereitschaft zeigen, verhältnismäßig viele Lehrkräfte finden, die sich in ihrem Verhältnis zur Arbeit eher durch „Schonung“ auszeichnen. Bei denjenigen Lehrkräften, bei denen eine Passung mit der „Mehrheitsmeinung“ des Kollegiums vorliegt, finden sich dagegen verhältnismäßig viele Lehrkräfte, die sich durch ein „gesundes“, beeinträchtigungsfreies Verhältnis gegenüber ihrer Arbeit auszeichnen. Grundsätzlich stimmt hier also das Ergebnis mit der formulierten Annahme überein, dass sich eine Passung zum Kollegium positiv auf das Erleben der Arbeitssituation auswirkt.

Da sich die Kollegien der einzelnen Schulen der Untersuchung hinsichtlich ihrer Einstellung zur Arbeit, also „Berufung vs. Job“, nicht unterscheiden, kann in diesem Fall nicht von einer Abweichung von der Mehrheitsmeinung des eigenen Kollegiums gesprochen werden, sondern vielmehr von einer grundsätzlichen Haltung zur Tätigkeit als Lehrer. Für den Bereich der Einstellung zur Arbeit lies sich bei der befragten Lehrerstichprobe eine sehr deutliche Auswirkung auf das Erleben der Arbeitssituation nachweisen. So finden sich bei den Lehrkräften, die ihre Tätigkeit als Lehrer eher als Job wie jeden anderen betrachten deutlich mehr Personen, die durch vorherrschende Resignation, Motivationseinschränkung und herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen sowie Unzufriedenheit und geringes Arbeitsengagement

gekennzeichnet sind, wohingegen sich bei den Lehrkräften, die sich eher „berufen“ fühlen, deutlich mehr Lehrkräfte finden, die sich durch ein eher negatives Lebensgefühl und ein überhöhtes Arbeitsengagement auszeichnen. Bei den Lehrkräften, die keiner der „Extrempositionen“ zuzuordnen sind finden sich demgegenüber verhältnismäßig viele Lehrkräfte, die sich in ihrem Verhältnis zur Arbeit eher durch „Schonung“ auszeichnen.

Bei der Wahrnehmung des Schulklimas seitens der Schüler konnte eine deutliche Auswirkung einer Passung bzw. Abweichung nachgewiesen werden. So erhalten diejenigen Lehrkräfte, die sich verglichen mit der „Mehrheitsmeinung“ ihres Kollegiums eher als Pädagogen verstehen und eher mehr Reformbereitschaft zeigen, von ihren Schülern die durchgängig „schlechteren“ Beurteilungen bezüglich der Lehrer-Schüler-Beziehungen, der Merkmale des Unterrichts und auch die Schule als Ganzes wird am negativsten wahrgenommen. Demgegenüber erhalten diejenigen Lehrkräfte, die sich im Vergleich zu ihrem Kollegium eher als Fachwissenschaftler verstehen und eher weniger Reformbereitschaft zeigen, von ihren Schülern in diesen Bereichen die positivsten Bewertungen.

Die Schüler derjenigen Lehrkräfte, die ihre Arbeit eher als einen „Job“ wie jeden anderen betrachten bewerten sowohl die Lehrer-Schüler-Beziehung als auch die Merkmale des Unterrichts am positivsten, wohingegen die Schüler derjenigen Lehrkräfte, die ihre Arbeit eher als eine „Berufung“ sehen diese Bereiche am negativsten bewerten.

Es erhalten also nicht diejenigen Lehrkräfte, die mit der Mehrheitsmeinung ihres Kollegiums übereinstimmen die positivsten Rückmeldungen ihrer Schüler, sondern jeweils diejenigen Lehrkräfte, die sich eher als Fachwissenschaftler verstehen, Reformen gegenüber eher abgeneigt sind und ihre Tätigkeit als Lehrer eher als einen Job wie jeden anderen betrachten.

Obwohl die dargestellten Ergebnisse nicht ohne weiteres verallgemeinert werden können, lassen sie dennoch darauf schließen, dass eine Auseinandersetzung mit den beruflichen Orientierungen der Lehrkräfte durchaus sinnvoll erscheint, da diese nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch in Relation zum Kollegium, also hinsichtlich der Passung, für das Erleben der Arbeitssituation und das Klima an Schulen nicht unerheblich sind.

## 11 Literaturverzeichnis

- Allmann, V.* (1995). Schulaufsicht für Schulen mit größerer Selbständigkeit. *Pädagogische Führung*, 2, 66-68.
- Arbeitsgruppe „Schulprogramme“ im Niedersächsischen Kultusministerium* (1997). Schulprogramme und Evaluation in Niedersachsen – Perspektiven und Empfehlungen - . Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Arbeitsgruppe „Schulqualität“ der Steuerungsgruppe „Schulprogrammentwicklung und Evaluation“* (2001). Schulqualität in Niedersachsen. Ein Orientierungsrahmen: Qualitätsbereiche und Merkmale guter Schulen. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Arbinger, R., von Saldern, M.* (1984). Schulische Umwelt und soziales Klima in Schulklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 31.Jg., 81-99.
- Aurin, K.* (1990). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität? In *Aurin, K.* (Hrsg.), *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 64-87.
- Aurin, K.* (1997). Plädoyer für eine realistische Schulpolitik und Schulpädagogik. In *Aurin, K., Wollenweber, H.* (Hrsg.), *Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine andere Schule?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 213-231.
- Avenarius, H.* (1995). „Schulautonomie“ und Grundgesetz. *Pädagogische Führung*, 2, 64-66.
- Barth, A.-R.* (1997). Burnout bei Lehrern: theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung. Göttingen (u.a.): Hogrefe.
- Bastian, J.* (1996). Autonomie konkret. Vier Thesen zu einer neuen Balance von Schulreform und Bildungspolitik. *Pädagogik*, 1, 6-10.
- Bastian, J.* (1998). Auf dem Weg zum Schulprogramm. Schulpädagogische und bildungspolitische Anmerkungen. *Pädagogik*, 2, 6-8.
- Becker, G.E., Gonschorek, G.* (1993). Das Burnout-Syndrom. Ursachen – Interventionen- Konsequenzen. In *Gudjons, H.* (Hrsg.), *Entlastung im Lehrerberuf.* Hamburg: Bergmann und Helbig, 69-80.
- Becker, G.* (1998). Wie man Züge zum entgleisen bringt oder: Warum das Projekt „Schulprogramme und Evaluation“ wirkungslos zu werden droht, noch bevor es richtig begonnen hat. *Pädagogik*, 2, 33-35.
- Bessoth, R.* (1989). Organisationsklima an Schulen. Neuwied: Luchterhand.
- Bessoth, R.* (1997a). Mehr Autonomie – mehr (Selbst-)Verantwortung. *Pädagogische Führung*, 2, 49.

- Bessoth, R.* (1997b). Selbstverantwortung: Ein Konzept auf der Suche nach Anwendern. *Pädagogische Führung*, 2, 50-55.
- Bessoth, R.* (1997c). Das Unterrichtsklima in Klassen und Lerngruppen: Messung von Unterrichtsrealität und Unterrichtskultur. *Schulleitung* 4, Lernbereich 45. Neuwied: Luchterhand.
- Bortz, J.* (1993). Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin (u.a.): Springer.
- Bortz, J., Döring, N.* (2002). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin (u.a.): Springer.
- Buchen, H., Burkard, C.* (2000). Wird Schulmanagement zum Qualitätsmanagement? Handlungsbereiche von Schulleitung und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule. In *Frommelt, B. u.a.* (Hrsg.). Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Weinheim (u.a.): Juventa. 227-247.
- Buhren, C. G., Rolff, H.-G.* (Hrsg.) (1996). Fallstudien zur Schulentwicklung. Zum Verhältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung. Weinheim; München: Juventa.
- Burkard, C.* (1997). Was nützt Evaluation? Eine Zwischenbilanz. *Pädagogische Führung*, 3.
- Burkard, C., Eikenbusch, G.* (2000). Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Chemnitz, G.* (1980). Untersuchungen und Ergebnisse zum sozio-emotionalen Klima in Schulklassen. In *Klauer, K.J., Kornadt, H.J.* (Hrsg.), Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Schwann, 9-41.
- Cloetta, B. u.a.* (1973). Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 919-941.
- Czerwenka, K.* (1996). Belastungen im Lehrerberuf und ihre Bewältigung. *Bildung und Erziehung*, 49, 295-315.
- Czerwenka, K., u.a.* (1990). Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang.
- Dann, H.-D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G., Hellmreich, R.* (1978). Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dann, H.-D., Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B.* (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf: „Praxisschock“ drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 3, 251-262.

- Daschner, P., Rolff, H.-G., Struck, T.* (Hrsg.) (1995). Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für Schulentwicklung. Weinheim; München: Juventa.
- Dichanz, H., Tulodziecki, G.* (1995). Die Bedeutung der Evaluation im Zusammenhang der Autonomiediskussion. *Pädagogische Führung*, 2, 71-74.
- Dick, R. v.* (1999). Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Marburg: Tectum Verlag.
- Diehl, J. M., Staufienbiel, T.* (2001). Statistik mit SPSS, Version 10.0. Eschborn: Klotz.
- Döring, K.W.* (1992). Lehrerverhalten: ein Lehr- und Arbeitsbuch. Weinheim: Dt. Studien Verlag.
- Dreesmann, H.* (1980). Das Unterrichtsklima als situative Bedingung für kognitive Prozesse und das Leistungsverhalten von Schülern. Diss. Heidelberg: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Dreesmann, H.* (1981). Zur Beziehung zwischen Rechenleistung, kognitiven Variablen und Unterrichtsklima. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 5, 83-96.
- Dreesmann, H.* (1982a). Neuere Entwicklungen zur Erforschung des Unterrichtsklimas. In *Treiber, B., Weinert, F. E.* (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. München: Urban und Schwarzenberg, 177-199.
- Dreesmann, H.* (1982b). Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. Ein Beitrag zur „Ökologie des Lernens“. Weinheim: Beltz.
- Dreesmann, H.* (1983). Bauliche und physikalische Faktoren der Schulökologie und ihre Beziehung zum Verhalten. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 149-165.
- Dreesmann, H. u.a.* (1992). Schulklima. In *Ingenkamp, K. u.a.* (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Band II*. Weinheim: Dt. Studienverlag, 656-682.
- Eckert, T.* (1997). Mangelnde Kommunikation und mangelnder Konsens im Lehrerkollegium als Entwicklungsbedingungen zum „schlechten Lehrer“. In *Schwarz, B., Prange, K.* (Hrsg.), *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrerberufs*. Weinheim und Basel: Beltz, 219-246.
- Eder, F.* (1986). Schulumwelt und Schulzufriedenheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung*, 20, 83-103.
- Eder, F.* (1989). Das Schul- und Klassenklima in der Wahrnehmung hochleistungsdiskontinuierter Schüler. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 3, 109-122.
- Eder, F.* (1994). Klimamerkmale wirksamer Schulen. In *Olechowski, R., Rollet, B.* (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden. Bericht über die 49.Tagung der Arbeitsgruppe für empirisch-pädagogische Forschung. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, 227-234.*



- Eder, F. (1996). Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. Innsbruck-Wien: Studien Verlag.
- Eder, F. (1998). Schul- und Klassenklima. In *Rost, D.H.* (Hrsg.) Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim: PVU, 424-430.
- Eder, F. (2000). Welche Qualifikationsanforderungen an die Lehrerbildung ergeben sich aus dem sozialen Wandel? In *Sieland, B., Rissland, B.* (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Lehrerarbeit: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien. Hamburg: Kovac, 138-160.
- Eder, F., Mayr, J. (2000). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima, 4.-8. Klasse. LFSK. Göttingen: Hogrefe.
- Eikenbusch, G. (1998). Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin: Cornelsen.
- Eikenbusch, G., Buchen, H. (1994). Die Rolle der Schulaufsicht in Schulentwicklungsprozessen. Pädagogische Führung, 2, 59-63.
- Engelhardt, M.v. (1982). Die pädagogische Arbeit des Lehrers. Eine empirische Einführung. Paderborn: Schöningh.
- Fend, H. (1977). Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1980). Theorie der Schule. München (u.a.): Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim; München: Juventa.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 55-72.
- Flaake, K. (1989). Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern: Eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Fleischer-Bickmann, W., Maritzen, N. (1996). Schulprogramm. Anspruch und Wirklichkeit eines Instruments der Schulentwicklung. Pädagogik, 1, 12-17.
- Fleischer-Bickmann, W., Maritzen, N. (1998). Das Schulprogramm im Schulalltag. Sieben Praxistipps als Wegweiser. Pädagogik, 2, 9-14.
- Fölling-Albers, M. (1992). Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim: Beltz.
- Freitag, M. (1998). Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit. Weinheim; München: Juventa.
- Frieling, E., Sonntag, K. (1987). Lehrbuch Arbeitspsychologie. Bern (u.a.): Verlag Hans Huber

- Frommelt, B., u.a.* (Hrsg.), (2000). Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Weinheim (u.a.): Juventa.
- Giesecke, H.* (1996). Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giesecke, H.* (2001). Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufs. Weinheim: Juventa.
- Grewe, N.* (2003). Aktive Gestaltung des Klassenklimas – eine empirische Interventionsstudie. Habilitationsschrift, Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften, Technische Universität Braunschweig.
- Grimm, M. A.* (1993). Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibung angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang.
- Grimm, L. G., Yarnold, P. R.* (2001). Reading and understanding multivariate statistics. Washington: American Psychological Association.
- Gudjons, H.* (1990). Entlastung im Lehrerberuf. Pädagogik, 10, 6-9.
- Haenisch, H., Kuhle, C.* (1999). Wie Schulen die Qualität ihrer Arbeit entwickeln und sichern können. In *Brügelmann, H.* (Hrsg.), Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze-Velber: Kallmeyer, 100-111.
- Heckt, D., Sandfuchs, U.* (1998). Gute Lehrer – Schlechte Lehrer. Von der Lehrerpersönlichkeit zum Unterrichtsexperten. Praxis Schule, 4, 5-10.
- Hinsch, R.* (1979). Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern. Weinheim: Beltz.
- Hinsch, R.* (1980). Der Einstellungswandel von Lehrern während der Ausbildung. In *Hinsch, R., Jürgens, B., Steinhorst, H.* Der Lehrer in Erziehung und Unterricht: Persönlichkeit, Einstellung, Verhalten. Hannover (u.a.): Schroedel, 121-134.
- Hinsch, R., Jürgens, B.* (1985). Soziale Einstellungen. In *Dörner, D., Selg, H.*, Psychologie: eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder. Stuttgart: Kohlhammer, 231-237.
- Hofer, M., Wild, E., Noak, P.* (2002). Lehrbuch Familienbeziehungen: Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen (u.a.): Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Holtappels, H. G.* (2003). Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte Forschungsbefunde Instrumente. Darmstadt: Luchterhand.
- Huber, S. G.* (1999). School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? Schulmanagement 2, 10-17.

- Hubermann, M.* (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In *Terhart, E.* (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen.* Köln: Böhlau, 249-267.
- Jerusalem, M.* (1997). Schulklasseneffekte. In *Weinert, F. E.* (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Band 3,* Göttingen: Hogrefe, 253-278.
- Jerusalem, M., Schwarzer, R.* (1991). Entwicklung des Selbstkonzeptes in verschiedenen Lernumwelten. In *Pekrun, R., Fend, H.* (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung.* Stuttgart: Ferdinand Enke, 115-130.
- Jirasko, M.* (1994). Was Lehrer für wichtig halten: Rollenorientierte Zielvorstellungen von Lehrern unterschiedlicher Schularten. In *Mayr, J.* (Hrsg.), *Lehrer/in werden.* Innsbruck: Österr. Studien-Verlag, 218-230.
- Klippert, H.* (1997). Pädagogische Schulentwicklung – ein integriertes Qualifizierungs- und Innovationsprogramm. *Pädagogische Führung*, 2, 81-87.
- Klippert, H.* (2000). *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur.* Weinheim und Basel: Beltz.
- Koch, J.-J.* (1972). *Lehrer. Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung.* Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- Koch, J.-J., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G.* (1972). *Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen. KSE.* Weinheim: Beltz.
- Kramisch-Aebischer, K.* (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf.* Bern (u.a.): Haupt.
- Lange, B., Kuffner, H., Schwarzer, R.* (1983). *Schulangst und Schulverdrossenheit.* Opladen: Westdeutsche Verlagsgesellschaft.
- Littig, K. E., von Saldern, M.* (1986). Das Sozialklima in Schulklassen aus der Sicht von kooperativ bzw. kompetitiv orientierten Schülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 3, 262-273.
- Mayr, J.* (1994). Junge LehrerInnen: Interessen, Kompetenzen und Befindlichkeit – und zwei Blicke zurück. In *Mayr, J.* (Hrsg.), *Lehrer/in werden.* Innsbruck: Österr. Studien-Verlag, 177-199.
- Mayr, J.* (1996). Was Lehrerstudent/inn/en am Lehrerberuf interessiert. In *Mayr, J.* (Hrsg.): *Empirische Erkundungen zum Studium an der Pädagogischen Akademie. Theorie und Praxis. Texte zur Lehrerbildung Heft 6,* BMUK Wien, 23-29.

- Merz, J., Weid, A. (1981). Berufliche Wertorientierungen und Allgemeine Berufszufriedenheit von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28, 214-221.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments: measures, procedures, findings and policy implications*. San Francisco: Jossey Bass.
- Müller, M. (1997). Analyse und Modifikation des Unterrichtsklimas von Berufsschulklassen. *Empirische Pädagogik*, 1, 3-30.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen*. Stuttgart: Klett.
- Oerter, R. (1983). Einführung: Zum Begriff des Lebensraumes. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 113-115.
- Oswald, F., Pfeifer, B., Ritter-Berlach, G., Tanzer, N. (1989). *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätsverlag.
- Pekrun, R. (1985). Schulklima. In *Twellmann, W. (Hrsg.), Handbuch Schule und Unterricht. Band 7.1*. Düsseldorf: Schwann, 524-547.
- Philipp, E., Rolff, H.-G. (1998). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rauin, U., Kohler, B., Becker, G. (1994). Drum prüfe, wer sich ewig bindet. *Pädagogik*, 11, 33-39.
- Redeker, S. (1993). *Belastungserleben im LehrerInnenberuf: eine Untersuchung der Arbeitserfahrungen von LehrerInnen der Sekundarstufe II*. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang.
- Risse, E. (1995). Ein Schulprogramm für den „Kunden Schüler“. *Pädagogische Führung*, 2, 69-71.
- Risse, E. (Hrsg.) (1998). *Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation*. Neuwied: Luchterhand.
- Rißland, B. (2002). *Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 865-886.
- Rolff, H.-G. (1995). Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In *Rolff, H.-G. (Hrsg.), Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Dt. Studien Verlag, 375-392.

- Rolff, H.-G.* (1997). Schulprogramm und externe Evaluation – oder Qualitätssicherung durch externe Evaluation? Pädagogische Führung 3.
- Rolff, H.-G. u.a.* (1998). Manual Schulentwicklung. Handlungskonzepte zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G.* (1999). Schulentwicklung in der Auseinandersetzung. Pädagogik, 4, 37-41.
- Rudow, B.* (1994). Die Arbeit des Lehrers: zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrer Gesundheit. Bern (u.a.): Huber.
- Rutter, M. u. a.* (1980). 15000 Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim: Beltz.
- Saldern, M. v., Littig, K. E.* (1987). LASSO 4-13. Landauer Skalen zum Sozialklima für 4. bis 13. Klassen. Weinheim: Beltz.
- Satow, L.* (1999). Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I (Dissertation). Berlin: Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie.
- Schaarschmidt, U., Fischer, A.* (2001). Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U., Fischer, A.* (1996). AVEM – Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster. Frankfurt am Main: Swets&Zeitlinger.
- Schittko, K., Reißmann, J., Hoffmann, E.* (1999). Programm und Evaluation-Instrumente der Schulentwicklung. Begriffe und Intention. In Beispiele: In Niedersachsen Schule machen, 1, 10-15.
- Schmälzle, U.* (1993). Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule. Frankfurt am Main: Knecht.
- Schmieta, M.* (2001). Die Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen und beruflichen Einstellungen bei der Entwicklung von Burnout: Ein Vergleich zwischen Beratungslehrern und Lehrern ohne Zusatzausbildung. Hamburg: Kovac.
- Schratz, M.* (1996). Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag.
- Schratz, M., Steiner-Löffler, U.* (1998). Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schuler, H., Funke, U.* (1993). Diagnose beruflicher Eignung und Leistung. In: *Schuler, H.* (Hrsg.). Organisationspsychologie. Bern (u.a.): Verlag Hans Huber.
- Schwarzer, R.* (1983). Unterrichtsklima als Sozialisationsbedingung für Selbstkonzeptentwicklung. Unterrichtswissenschaft, 2, 129-148.

- Sieland, B.* (1999). Sequenz-Studie: Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Institut für Psychologie, Universität Lüneburg.
- Spanhel, D., Hüber, H.-G.* (1995). Lehrersein heute: berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Spies, W. E.* (1988). Schulklima und Schulleitung. Schulleiter- Handbuch Bd. 46. Braunschweig: SL Verlag.
- Stahl, U.* (1995). Professionalität und Zufriedenheit im Beruf. Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Stähling, R.* (1998). Beanspruchungen im Lehrerberuf: Einzelfallstudie und Methoden-erprobung. Münster (u.a.): Waxmann.
- Steffens, U., Bargel, T.* (1993). Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied: Luchterhand.
- Terhart, E.* (1995). Lehrerprofessionalität. In *Rolff, H.-G.* (Hrsg.), Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Dt. Studien Verlag, 225-266.
- Terhart, E.* (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problem-analysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E. u.a.* (1994). Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang.
- Tillmann, K.-J.* (1999). „Schulqualität sichern“ – erziehungswissenschaftliche Anmerkungen zur aktuellen bildungspolitischen Diskussion. In *Brügelmann, H.* (Hrsg.), Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht, 77-83.
- Tillmann, K.-J.* (2000). Sozialisation - soziales Lernen - Erziehung oder: Schule ist mehr als Fachunterricht. In *Frommelt, B. u.a.* (Hrsg.), Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Weinheim (u.a.): Juventa, 133-146.
- Ulich, K.* (1996). Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim (u.a.): Beltz.
- Weibel, W.* (1997). Qualitätssicherung durch Qualitätsentwicklung in der Schule. Pädagogische Führung, 2, 58-65.
- Weinert, F.E., Helmke, A.* (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In *Leschinski, A.* (Hrsg.), Die Institutionalisierung von Lehrern und Lernen. Weinheim: Beltz, 223-233.
- Wolf, D., Saldern, M.v.* (1989). Diagnostik der Schulumwelt. In *Jäger, R.S., Horn, R, Ingenkamp, K.* (Hrsg.), Tests und Trends. 7. Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik, 95-141.

- Wollenweber, H.* (1997). „Autonomie“ der Schule? – Zur Problematik einer schulpolitischen Forderung. In *Aurin, K., Wollenweber, H.* (Hrsg.), *Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine andere Schule?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 113-128.
- Zentner, M.R.* (1993). *Die Wiederentdeckung des Temperaments: Die Entwicklung des Kindes im Licht moderner Temperamentforschung und ihrer Anwendungen.* Paderborn: Junfermann.

## **A Unterlagen für die Schulen**

### **a) Anschreiben an die Schulen**

Technische Universität Braunschweig  
Institut für Pädagogische Psychologie

Prof. Dr. Barbara Jürgens  
Bültenweg 74/75  
38106 Braunschweig  
Tel.: 05 31 / 931 34 83

Dipl.-Päd. Andrea Vernaleken  
Thielemannstr. 3  
38104 Braunschweig  
Tel.: 05 31 / 7 58 48

---

Braunschweig, 22. Oktober 2001

#### **Unterstützung einer Studie im Rahmen einer Promotion zum Thema „Berufliche Orientierung von Lehrern und Schulprofil“**

##### **Sehr geehrte Damen und Herren!**

Schulen werden seitens der Kultusministerien ermutigt, eine jeweils eigene Kultur bzw. ein eigenständiges „Profil“ zu entwickeln. Solche speziellen Kulturen oder „Profile“ sollen nicht nur wegen der Außenwirkung erarbeitet werden, sondern v.a. den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrerinnen und Lehrern zugute kommen.

Die meisten Schulen besitzen jedoch auch heute schon ein ausgeprägtes fachliches und/oder pädagogisches Profil, auch wenn dieses noch nicht ausformuliert wurde.

Uns interessiert in der angestrebten Studie die Frage, ob Schulen mit unterschiedlichen Profilen von den „Betroffenen“, also den Lehrern und Schülern auch unterschiedlich wahrgenommen und erlebt werden.

Wir bitten Sie daher, uns das Profil Ihrer Schule aus Ihrer persönlichen Sicht darzustellen und uns einige Fragen hinsichtlich Schule und Erziehung im Allgemeinen sowie zu Ihrer Wahrnehmung der Arbeitssituation zu beantworten.

Um die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler erfassen zu können, möchten wir einige von ihnen ebenfalls befragen.

Es wäre uns eine große Hilfe, wenn Sie die Durchführung einer solchen Befragung an Ihrer Schule unterstützen. Die Anonymität der Teilnehmer wird selbstverständlich gewahrt und auf Wunsch erhalten Sie auch die Ergebnisse der Befragung.

Wir werden uns in den folgenden Tagen telefonisch bei Ihnen melden und um einen Termin bitten, an dem wir Ihnen und dem Kollegium die Untersuchung genauer darstellen können und evtl. auftretende Fragen beantworten.

Mit freundlichen Grüßen



## b) Exposé

### Zusammenfassung:

Im Rahmen der Lehrerforschung wird vermehrt nach „dem guten Lehrer“ gesucht, der bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und Schlüsselqualifikationen besitzen sollte, um mit den immer heterogener werdenden SchülerInnen arbeiten zu können. Unberücksichtigt bleiben dabei die individuellen Orientierungen, die angehende Lehrer mit ihrem Beruf verbinden. Durch die Erarbeitung eines Schulprogramms sollen Kollegien ihre beruflichen Ziele und Orientierungen – zugeschnitten auf ihre SchülerInnen - gemeinsam festlegen. LehrerInnen, die sich mit dem formellen Schulprogramm und dem daraus resultierendem Schulprofil identifizieren, sind vermutlich „zufriedener“ mit ihrer Arbeit, als ihre Kollegen, die das offizielle Konzept ablehnen, was sich wiederum auch in der Wahrnehmung des Schul- und Klassenklimas durch die SchülerInnen bemerkbar machen müsste.

Die Schlagzeilen der Nachrichtenmagazine sprechen von „Bildungsnotstand“ und der mangelnden Vorbereitung von Schülern und Studenten auf den internationalen Wettbewerb. Die öffentliche Auseinandersetzung um die „GreenCard“, die es ausländischen Computerspezialisten ermöglichen soll in Deutschland zu arbeiten, entfacht erneut die Diskussion um die Ausbildung an deutschen Universitäten und Schulen. Bereits vor einigen Jahren waren Eltern und Politiker aufgeschreckt worden durch die Ergebnisse der „Third International Mathematics and Science Study“ (TIMSS III), wonach deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich lediglich mittelmäßige Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften erbrachten.

Die „Qualität von Schule und Universität“ ist massiv in Frage gestellt und soll so schnell wie möglich wieder gesichert werden.

Für den schulischen Bereich wird die Frage nach der „Qualität von Schule“ schon länger diskutiert. Wodurch zeichnet sich eine „gute Schule“ aus?

Die Positionen hinsichtlich dieser Fragestellung sind durch unterschiedliche Schwerpunkte gekennzeichnet. Während z.B. *Fritz-Vannahme* (1998) die Leistungen der Schüler als Maßstab nimmt, legen *Aurin* (1990) und *Rutter* (1980) mehr Wert auf eine Gesamtbetrachtung der Schule, bzw. heben sie das Zusammenspiel der verschiedenen Elemente (Lehrer, Schüler, Schulleitung, Räumlichkeiten etc.) hervor.

In beiden Positionen kommt darüber hinaus den Qualifikationen der Lehrer als einem weiteren Kriterium eine bedeutende Rolle zu.

Etwas überspitzt formuliert *Müller-Limmroth* die Ansprüche der Gesellschaft an den Lehrer so: „gerecht soll er sein und zugleich menschlich und nachsichtig, straff soll er führen, doch taktvoll auf jedes Kind eingehen, Begabungen wecken, pädagogische Defizite ausgleichen, Suchtprophylaxe und Aids-Aufklärung betreiben, auf jeden Fall den Lehrplan einhalten, wobei hochbegabte Schüler gleichermaßen zu berücksichtigen sind wie begriffsstutzige. Mit einem Wort: Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe von Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen, und zwar so, dass

alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen.“ (Müller-Limmroth 1988)

Der Anspruch an LehrerInnen bezieht sich also nicht nur darauf, Lerninhalte zu vermitteln, sondern auch soziale Umgangsformen und Kompetenzen zu lehren, angemessen mit SchülerInnen zu interagieren und diesen in Problemsituationen beizustehen. Diese vielfältigen Anforderungen scheinen LehrerInnen in hohem Maße zu beanspruchen.

Von den berufstätigen Lehrkräften erreichen derzeit nur 20% die normale Dienstaltersgrenze, die übrigen 80% scheiden vorzeitig durch Frühpensionierung aus, etwa die Hälfte mit einer Erschöpfungsdiagnose (Sieland 1999). Als Gründe wurden u.a. fehlende Schlüsselqualifikationen, wie z.B. Stressbewältigung und Durchsetzungsfähigkeit festgestellt. Depressionsneigung und unrealistische Zielsetzungen führen zudem zu erhöhten Risikofaktoren für den Beruf des Lehrers. Um angehende Lehrer besser auf ihren Beruf vorzubereiten und den anfänglichen „Praxischock“ gering zu halten, muss die Lehrausbildung an Universitäten den wachsenden Ansprüchen angepasst werden.

Hinweise auf eine gute **Passung** mit den im Lehrerberuf zu erfüllenden Aufgaben sieht Mayr (1994) in den von Berkmann & Eder (1994) gefundenen beruflichen Orientierungen von LehramtstudentInnen, die ein differenziertes Interessenprofil aufweisen, wobei die Schwerpunkte ihrer Interessen im sozialen und im künstlerisch-sprachlichen Bereich liegen.

Verschiedene Studien hinsichtlich der **Berufswahlmotivation** (Urban 1996, Müller-Fohrbrodt 1978, Oesterreich 1987) von StudentInnen konnten ebenfalls das Bestehen einer grundsätzlichen pädagogischen Orientierung belegen.

Müller-Fohrbrodt (1987) stellte dazu differenzierend fest, dass bei den weiblichen StudentInnen für den Studiengang „Volksschullehrer“ die pädagogische bzw. soziale Motivation am stärksten, bei den Gymnasiallehrern hingegen der Hinweis auf den wissenschaftlichen Charakter des Berufs vergleichsweise stark vertreten sind.

Dadurch wird deutlich, dass sich LehramtsstudentInnen auch in Abhängigkeit vom Lehramt, das sie anstreben bzw. von der Schulart, an der sie unterrichten, unterscheiden. Diese nach individuellen Präferenzen getroffene Entscheidung scheint im allgemeinen auch den spezifischen Aufgaben der jeweiligen Lehrergruppe bzw. den Bedürfnissen der SchülerInnen der entsprechenden Schulart entgegen zu kommen: so brauchen Grund- und Sonderschüler für ihre Entwicklung vermutlich eher LehrerInnen, deren Schwerpunkte im sozialen Umgang liegen während GymnasiastInnen – insbesondere in der Oberstufe – vielleicht eher einen pädagogisch distanzierten Lehrer ertragen, als einen, der sie in ihrer Intellektualität unterfordert (Mayr 1994). Während generell der Trend besteht, nach den fachlichen und sozialen Qualifikationen des „guten Lehrers“ zu fragen, weisen die Ergebnisse der Forschung zur beruflichen Orientierung von StudentInnen darauf hin, dass LehrerInnen - je nach Rahmenbedingungen - in unterschiedlicher Art und Weise „gut“ sein können.

Neben den Interessen und Motiven scheint auch die **Persönlichkeit** angehender LehrerInnen wichtig zu sein.

Auf dem Hintergrund der Burnout und Belastungsforschung berufstätiger Lehrerinnen und Lehrer beschreiben *Rauin, u.a.* (1994) elf Persönlichkeitsmerkmale, die sich für das Ge- bzw. Misslingen von Lehrerbiographien als entscheidend erwiesen haben. Demnach sollten Lehrer über Kommunikationsfähigkeit, und -bereitschaft, Ich-Stärke, Emotionale Ausgeglichenheit, Intellektuelle Neugier, Selbstdisziplin, Geduld, Modellverhalten, Stimme, Organisationstalent, Politische Unabhängigkeit sowie physische und psychische Belastbarkeit verfügen. „Gute Lehrer“ zeichnen sich zudem dadurch aus, dass sie ihren Unterricht gut strukturieren und ihre Klasse effektiv führen können (*Weinert & Helmke* 1996).

Der Lehrer als Person macht sicherlich eine Seite der „Qualität von Schule“ aus – die Schule als Institution eine andere.

Die Qualität einer Schule wird nicht nur durch die Summe guter Lehrerinnen und Lehrer sowie ihrer Unterrichts- und Erziehungsleistung bestimmt, sondern auch durch die sozialen und personellen Beziehungen und Ressourcen, das bildungspolitische Umfeld und die Finanzen. Es steht nicht mehr die einzelne Lehrperson im Blickfeld einer Qualitätsbeurteilung, sondern die gesamte (Einzel-) Schule (*Weibel* 1997).

Die Kultusministerien der Länder haben die Schulen daher aufgefordert, ein jeweils eigenes **Profil** zu entwickeln, bzw. ein **Schulprogramm** zu erstellen, aus dem das pädagogische Grundverständnis und die Schwerpunkte der Erziehungs- und Bildungsarbeit ersichtlich sind. Schulen sollen ihre Stärken und Ziele hervorheben und somit gezielt um ihre Schüler werben.

Auch heutzutage gibt es schon Schulen mit besonderen Profilen, z.B. Gesamtschulen, Waldorfschulen oder Freie Schulen, die bereits ein mehr oder weniger ausformuliertes Programm besitzen.

Die Schwerpunkte dieser Programme sind je nach Schwerpunktsetzung der Kollegien verschieden. So kann z.B. der Leistungsaspekt auf einem speziellen Gebiet im Vordergrund stehen oder aber der soziale Aspekt von Schule und Lernen. Genannt seien hier vergleichsweise ein Wirtschaftsgymnasium und eine Gesamtschule.

Schulprofile können einerseits im Schulprogramm beschrieben werden, andererseits ist auch anzunehmen, dass die subjektive Wahrnehmung von Schule seitens der Beteiligten durch dieses beeinflusst wird. Anders formuliert: ein Schulprofil kann zum einen theoretisch formuliert sein und sich zum anderen auf der Erlebensebene niederschlagen. Eine Möglichkeit, diese Erlebensebene zu erfassen, ist die Ermittlung des **Schulklimas**.

Schulklima ist ein Aspekt der Rahmenbedingungen, die bei der Qualitätsbeurteilung von Schulen eine Rolle spielen. Als wesentlicher Faktor für Leistung, Befinden, Verhalten und Entwicklung der SchülerInnen erkannt, verfolgt modernes Schulmanagement das Ziel der Optimierung des Schulklimas. (*Eder* 1996, *Dreesmann* 1982)

In einer Erkundungsstudie (Diplomarbeit) wurde untersucht, ob sich ein Schulprofil in der Einschätzung der SchülerInnen überhaupt widerspiegelt, bzw. ob die Erziehungskonzepte des Kollegiums bei den SchülerInnen wahrgenommen werden. Verglichen wurden dazu OberstufenschülerInnen einer Gesamtschule mit OberstufenschülerInnen eines „normalen“ Gymnasiums hinsichtlich ihrer Wahrnehmung des Sozialklimas im Unterricht.

Das in dieser Untersuchung befragte Gymnasium setzte nach Angaben der Schulleitung die Schwerpunkte der Arbeit neben der Vermittlung von Fachwissen vor allem auf die Berufsorientierung der SchülerInnen (Praktika, Unternehmens-besichtigungen etc.) und die außerschulischen Aktivitäten (AGs). Das Profil stellte sich zudem sehr musikalisch und sportlich dar.

Die Schulleitung der Gesamtschule stellte ihr Profil als sehr berufsorientiert, musikalisch, künstlerisch und kulturell dar. Schwerpunkte bei der Arbeit setzte das Kollegium dabei auf soziales Lernen, Teamfähigkeit, Wissensvermittlung und Offenheit sowie projektorientiertes Arbeiten und betonte dabei den Anspruch der Verwirklichung der Idee der „Schule als Lebensraum“.

Im Vergleich der gewonnenen Daten zeigte sich u.a., dass die SchülerInnen der Gesamtschule mit ihren LehrerInnen „zufriedener“ waren als die SchülerInnen des Gymnasiums und auch die Fürsorglichkeit der LehrerInnen höher wahrgenommen haben.

Als Antwort auf die vorangegangene Fragestellung lässt sich daher in diesem Fall festhalten, dass sich die unterschiedlichen Schulprofile in der Wahrnehmung der SchülerInnen, gemessen am Sozialklima im Unterricht, widerspiegeln, d.h. der soziale Aspekt von Schule wurde von den SchülerInnen entsprechend den Profilen auch unterschiedlich wahrgenommen.

In der Studie konnte zwar belegt werden, dass sich ein Schulprofil insgesamt in der Schülerwahrnehmung widerspiegelt, inwieweit der einzelne Lehrer sich mit diesem Profil jedoch tatsächlich identifiziert und inwieweit er seine eigene Arbeitssituation dadurch als angenehmer bzw. unangenehmer empfindet, konnte nicht erfasst werden.

Im Rahmen der Promotion wird sich die angestrebte Studie daher mit dieser Fragestellung genauer befassen, wobei ein Schwerpunkt die Orientierung der LehrerInnen auf überfachliche Qualitäten sein wird.

Die pädagogische Orientierung einer Schule wird sicherlich einerseits bestimmt durch formelle und informelle Einigungsprozesse in den Kollegien. Andererseits bringen die einzelnen LehrerInnen aber auch (wie bereits beschrieben) unterschiedliche pädagogische Interessenprofile mit.

Es kann daher vermutet werden, dass LehrerInnen, deren individuellen Profile mit dem Schulprofil kompatibel sind, ihre Arbeit „zufriedener“ und „besser“ verrichten.

Ziel der Studie ist es zu untersuchen, ob es eine optimale Passung von LehrerInnen und Schule geben kann. Eine günstige Passung würde sich dann in einer hohen Arbeitszufriedenheit und geringerem Belastungsempfinden der LehrerInnen zeigen, was sich evtl. wiederum positiv auf das Sozialklima im Unterricht auswirken könnte.

Es gilt in dieser Studie daher nicht zu fragen, was „den guten Lehrer“ ausmacht, sondern ob ein Lehrer mit seinen individuellen Einstellungen in das System der Schule passt, an der er unterrichtet.

Im Einzelnen sollen folgende Fragestellungen geklärt werden:

1. Gibt es Unterschiede in der Passung zwischen dem Interessenprofil des einzelnen Lehrers und dem offiziellen Schulprofil?
2. Wirken sich Unterschiede in der Passung auf die berufliche Zufriedenheit, empfundene Belastung und Motivation der Lehrkräfte aus?
3. Schlägt sich das in der Wahrnehmung des Schulklimas durch die SchülerInnen nieder?

Diese Fragestellung soll mittels einer empirischen Untersuchung beantwortet werden.

Dazu sollen etwa 80-100 LehrerInnen und deren SchülerInnen der Sekundarstufe I befragt werden. Vorgesehen sind ca. 20-25 LehrerInnen einer Schulart, die jeweils zweimal vertreten sein sollte. Damit können hinreichend unterschiedliche Schulprofile erfasst und die Frage nach der Passung sowie deren eventuellen Auswirkungen auf das Sozialklima im Unterricht untersucht werden. Zugleich ist es damit möglich, den Einfluss der Schulart zu kontrollieren.

Zusätzlich wird die Schulleitung hinsichtlich ihrer Einschätzung des Profils und der Einstellungen des Kollegiums befragt. (s. Abbildung zum Untersuchungsschema).

In Abgrenzung zu zahlreichen Studien der Lehrerforschung, die vermehrt nach **dem „guten Lehrer“** suchen, versucht diese Studie die **Passung** zwischen den individuellen **Berufsorientierungen** der LehrerInnen und dem formellen **Profil** der Schule, an der sie unterrichten, in einer Qualitätsbeurteilung zu berücksichtigen.

LehrerInnen werden nicht mehr nur daran gemessen, welche Noten sie in Vorführstunden erzielen und welche Noten ihre SchülerInnen vorweisen, sondern auch daran, welches **Klima** sie in ihrem Unterricht schaffen.

Dieses Klima könnte wiederum ein Hinweis auf eine günstige bzw. ungünstige Passung zwischen LehrerInnen und Schule sein.

Die erhobenen Daten der Untersuchung könnten verdeutlichen, dass die persönliche Berufsorientierung von Lehrkräften und die daraus folgende Passung zum Kollegium ein Kriterium bei der Einstellung sein kann. Relevant wäre dieses besonders, wenn Schulen eine größere Autonomie bei der Einstellung von Bewerbern erhalten.

In Anbindung an das Forschungsprojekt „Qualitätssicherung in der Lehrerbildung“ an der Universität Lüneburg (*Sieland* 2000) werden aus der Studie zudem Schlussfolgerungen für die Qualitätssicherung in der 1. Phase der Lehrerbildung erarbeitet.

## Untersuchungsschema:

Im Einzelnen werden folgende Adressaten mit dem aufgeführten Untersuchungsinventar befragt:

Adressat/ Fragestellung	Fragebogen	Skalen
<b>LehrerInnen</b>		
Berufszufriedenheit Motivation Empfundene Belastung	AVEM ( <i>Schaarschmidt&amp;Fischer</i> 1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit</li> <li>- Beruflicher Ehrgeiz</li> <li>- Verausgabungsbereitschaft</li> <li>- Perfektionsstreben</li> <li>- Distanzierungsfähigkeit</li> <li>- Resignationstendenz ( bei Misserfolg)</li> <li>- Offensive Problembewältigung</li> <li>- Innere Ruhe/Ausgeglichenheit</li> <li>- Erfolgserleben im Beruf</li> <li>- Lebenszufriedenheit</li> <li>- Erleben sozialer Unterstützung</li> </ul>
Berufliche Orientierung	KSE ( <i>Koch et al.</i> 1972)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Berufung vs. Job</li> <li>- Negative Reformeinstellung vs. Veränderungsbereitschaft</li> <li>- Selbstverständnis als Pädagoge vs. Selbstverständnis als Fachwissenschaftler</li> </ul>
Wahrnehmung der Schule als Ganzes	LFSK ( <i>Eder &amp; Mayr</i> 2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wärme</li> </ul>

Adressat/ Fragestellung	Fragebogen	Skalen
<b>SchülerInnen</b>		
Schulklima bzw. Sozialklima im Unterricht	LASSO ( <i>von Saldernd&amp;Littig</i> 1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a)Lehrer-Schüler-Beziehungen:</li> <li>- Fürsorglichkeit des Lehrers</li> <li>- Aggression gegen den Lehrer</li> <li>- Zufriedenheit mit dem Lehrer</li> <li>- Autoritärer Führungsstil des L.</li> <li>- Bevorzugung und Benachteiligung durch den Lehrer</li> <li>- b) Allgemeine Merkmale des Unterrichts:</li> <li>- Leistungsdruck</li> <li>- Zufriedenheit mit dem Unterricht</li> <li>- Disziplin und Ordnung</li> <li>- Fähigkeiten des Lehrers zur Vermittlung von Lerninhalten</li> <li>- Resignation</li> <li>- Reduzierte Unterrichtsteilnahme</li> <li>- Schulunlust</li> </ul>
Wahrnehmung der Schule als Ganzes	LFSK ( <i>Eder&amp;Mayr</i> 2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wärme</li> </ul>

## Literatur

- Aurin, K.* (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990
- Berkmann, C., Eder, F.*: Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmale, Interessen und schulische Erfahrungen von Schülern, die einmal Lehrer werden wollen. In: *Mayr, J.* (Hrsg.): Lehrer/in werden. Innsbruck 1994
- Dreesmann, H.*: Unterrichtsklima: Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. Ein Beitrag zur „Ökologie des Lernens“. Weinheim 1982
- Eder, F.*: Schul- und Klassenklima. Auswirkungen, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. Innsbruck 1996
- Eder, F., Mayr, J.*: Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK), Göttingen 2000
- Fritz-Vannahme, J.*: Wer hat die beste Schule? Die Kultusminister wissen es, doch sie schweigen. Schüler und Eltern haben ein Recht auf Auskunft. In: die Zeit Nr. 22 vom 20. Mai 1998, S. 1 1998
- Koch, J.-J. u. a.*: Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE), Weinheim 1972
- Mayr, J.* (Hrsg.): Lehrer/in werden. Innsbruck 1994
- Müller-Fohrbrodt, G. u. a.*: Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart 1978
- Müller-Limmroth, W.*: Ein Beruf wie kein anderer..., Die Weltwoche vom 2. Juni 1988
- Oesterreich, D.*: Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern. Berlin 1987
- Rauin, U., Kohler, B., Becker, B.*: Drum prüfe wer sich ewig bindet. In Zeitschrift für Pädagogik, 11, 1994, S. 34-39
- Rutter, M. u. a.*: 15000 Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim 1980
- von Saldern, M., Littig, K. E.*: LASSO 4 - 13. Landauer Skalen zum Sozialklima für 4. bis 13. Klassen. Weinheim 1987
- Schaarschmidt, U., Fischer, A.*: Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM), Frankfurt am Main 1995
- Sieland, B.*: Sequenz-Studie: Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung, Institut für Psychologie, Universität Lüneburg 1999
- Sieland, B.*: Bericht über die Tagung „Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung“ vom 12.-14.11.99, Universität Lüneburg 2000
- Urban, W.*: Erwartungshaltungen, Berufsmotive, Berufsorientierung sowie Stress- und Copingverhalten angehender Lehrer. In: *Mayr, J.* (Hrsg.): Empirische Erkundungen zum Studium an der Pädagogischen Akademie. Theorie und Praxis. Texte zur Lehrerbildung Heft 6, Wien 1996, S. 5-22
- Weibel, W.*: Qualitätssicherung durch Qualitätsentwicklung in der Schule. In: Pädagogische Führung, Neuwied 1997
- Weinert, F. E., Helmke, A.*: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: *Lechinsky, A.* (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehrern und Lernen, Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim 1996

### c) Fragebogen für Lehrer

Technische Universität Braunschweig  
Institut für Pädagogische Psychologie

**Prof. Dr. Barbara Jürgens**

Bültenweg 74/75  
38106 Braunschweig  
Tel.: 05 31 / 931 34 83

**Dipl.-Päd. Andrea Vernaleken**

Thielemannstr. 3  
38104 Braunschweig  
Tel.: 05 31 / 7 58 48

---

**Sehr geehrte Damen und Herren!**

Lehrerinnen und Lehrer nehmen ihre Arbeitssituation unterschiedlich wahr und gehen auch unterschiedlich damit um. Uns interessiert in der angestrebten Studie die Frage, wie das offizielle bzw. inoffizielle Profil Ihrer Schule aussieht und wie Sie Ihre Schule und Ihre Arbeitssituation wahrnehmen.

Im folgenden finden Sie daher eine Reihe von Aussagen, die sich auf Ihr Erleben und Verhalten im Arbeitsalltag beziehen. Lesen Sie bitte jeden dieser Sätze gründlich durch und entscheiden Sie, in welchem Maße er auf Sie persönlich zutrifft.

Zudem finden Sie einige Äußerungen über Schule und Erziehung, wie man sie gelegentlich hören kann. Bitte geben Sie auch hier an, wie Sie persönlich darüber denken.

Lassen Sie bitte keine Aussage unbeantwortet, auch dann nicht, wenn Sie eine Formulierung einmal nicht besonders glücklich finden.

Gehen Sie bitte zügig und der Reihe nach vor. Halten Sie sich möglichst nicht zu lange damit auf, über die Beantwortung einer Frage nachzudenken, sondern kreuzen Sie Ihren ersten spontanen Einfall an. Wenn Sie sich Ihrer Antwort nicht sicher sind, wählen Sie diejenige, die am ehesten Ihrer persönlichen Meinung entspricht.

Denken Sie auch daran, daß es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gibt.

Ihre subjektive Bewertung ist uns wichtig!

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!!

Ihr persönlicher Code:

Der **erste** Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter

\_\_\_\_\_

Der **zweite** Buchstabe Ihres Vornamens

\_\_\_\_\_

Der **zweite** Buchstabe Ihres Nachnamens

\_\_\_\_\_

Der **dritte** Buchstabe Ihres Geburtsmonats

\_\_\_\_\_

Der **dritte** Buchstabe Ihres Geburtsortes

\_\_\_\_\_

Sinn des Codes ist es, eine Zuordnung der Bögen untereinander vornehmen zu können.



	trifft völlig zu	über- wiegend	teils/ teils	über- wiegend nicht	trifft über- haupt nicht zu
20. In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Im großen und ganzen bin ich glücklich und zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Ich arbeite wohl mehr, als ich sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Bei meiner Arbeit habe ich den Ehrgeiz, keinerlei Fehler zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Mißerfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Ich glaube, daß ich ziemlich hektisch bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Wirkliche berufliche Erfolge sind mir bisher versagt geblieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Ich habe allen Grund, meine berufliche Zukunft optimistisch zu sehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Von meinem/r Partner/in <sup>2</sup> wünsche ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>2</sup> bzw. von der Person, zu der die engste persönliche Beziehung besteht

	trifft völlig zu	über- wiegend	teils/ teils	über- wiegend nicht	trifft über- haupt nicht zu
1. Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich möchte beruflich weiter kommen, als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wenn es sein muß, arbeite ich bis zur Erschöpfung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, daß ich sie überwinde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mein/e Partner/in <sup>1</sup> zeigt Verständnis für meine Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Die Arbeit ist mein ein und alles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Berufliche Karriere bedeutet mir wenig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als daß ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Mißerfolge kann ich nur schwer verkraften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: Jetzt erst recht!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ich bin ein ruheloser Mensch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>1</sup> bzw. die Person, zu der die engste persönliche Beziehung besteht

	trifft völlig zu	über- wiegend	teils/ teils	über- wiegend nicht	trifft über- wiegend haupt nicht zu
53. Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Von manchen Seiten des Lebens bin ich ziemlich enttäuscht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Manchmal wünsche ich mir mehr Unterstützung durch die Menschen meiner Umgebung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Es gibt Wichtigeres im Leben als die Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. In der Arbeit verausgabe ich mich stark.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Es widerstrebt mir, wenn ich eine Arbeit abschließen muß, obwohl sie noch verbessert werden könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Wenn ich irgendwo versagt habe, kann mich das ziemlich mutlos machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strengere mich um so mehr an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Meine beruflichen Leistungen können sich sehen lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Es dürfte nur wenige glücklichere Menschen geben als ich es bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	trifft völlig zu	über- wiegend	teils/ teils	über- wiegend nicht	trifft über- wiegend haupt nicht zu
36. Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Was immer ich tue, es muß perfekt sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Feierabend ist Feierabend, da verschwinde ich keinen Gedanken mehr an die Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Ich bin mir sicher, daß ich auch die künftigen Anforderungen des Lebens gut bewältigen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Ich glaube, ich bin ein ruhender Pol in meinem Umfeld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Ich wüßte nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Ich verliere leicht den Mut, wenn ich trotz Anstrengung keinen Erfolg habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Ein Mißerfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





	sehr falsch	falsch	etwas falsch	etwas richtig	richtig	sehr richtig
38. Ein Lehrer, der seinen Beruf mit hohem Idealismus ausübt, gerät sehr leicht in Gefahr, sich lächerlich zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Für die Schule ist es immer noch besser, nicht ganz vollkommene Einrichtungen beizubehalten, als sich den Ungewissheiten nicht erprobier Neuerungen auszusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Der Gymnasiallehrer sollte sich in seiner freien Zeit mehr mit fachwissenschaftlicher als mit pädagogischer Literatur beschäftigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Für jeden Lehrer sollte es eine Selbstverständlichkeit sein, Schülern mit schlechten Leistungen in seinem Fach zusätzlichen Unterricht zu erteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Die Schüler sind letztlich die Leidtragenden, wenn ein Lehrer ständig neuen Unterrichtsmethoden ausprobiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Jeder Lehrer sollte einen schwierigen Erziehungsfall auch dann mit Kollegen besprechen, wenn er eigentlich dringend einen wichtigen Fachartikel lesen müßte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Der gute Lehrer bemüht sich auch um Einflussnahme auf das, was seine Schüler außerhalb der Schule tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

???



Und nun noch einige Fragen zu Ihrer Person:

- Alter: jünger als 29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ älter als 50 ☐ Jahre
- Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐
- Ich bin zur Zeit: Fachlehrer ☐ Klassenlehrer ☐
- Ich unterrichte schwerpunktmäßig: Naturwissenschaften ☐ Sprachwissenschaften ☐ Kunst/Musik ☐
- Unterrichten Sie in dem Bereich, für den Sie ausgebildet wurden? ja ☐ nein ☐ teils/teils ☐
- An welcher Schulform unterrichten Sie? Grundschule ☐ Orientierungsstufe ☐ Hauptschule ☐ Realschule ☐ Gymnasium ☐ IGS ☐
- Unterrichten Sie an der Schulform, für die Sie ausgebildet wurden? ja ☐ nein ☐ teils/teils ☐
- Wie lange sind Sie schon als Lehrer tätig? \_\_\_\_\_ Jahre, davon \_\_\_\_\_ Jahre an dieser Schule
- Wie oft haben Sie schon die Schule gewechselt? Noch gar nicht ☐ \_\_\_\_\_ mal
- Haben Sie schon einmal daran gedacht, an einer anderen Schule zu unterrichten? ja ☐ nein ☐

Bitte überprüfen Sie, ob Sie alle Fragen beantwortet haben!  
Nochmals vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

## d) Fragebogen für Schüler

Technische Universität Braunschweig  
Institut für Pädagogische Psychologie

### Prof. Dr. Barbara Jürgens

Bültenweg 74/75  
38106 Braunschweig  
Tel.: 05 31 / 931 34 83

### Dipl.-Päd. Andrea Vernaleken

Thielemannstr. 3  
38104 Braunschweig  
Tel.: 05 31 / 7 58 48

### Liebe Schülerinnen und Schüler!

Mit diesem Fragebogen möchte ich erfahren, wie Du und Deine Mitschüler/innen den Unterricht bzw. den Kurs sehen.

Du findest auf den folgenden Seiten eine Reihe von Aussagen, die den Kurs bzw. den Unterricht betreffen. Bitte entscheide, inwiefern eine Aussage Deiner Meinung nach zutrifft und kreuze die entsprechende Antwort an. Da es um Deine ganz persönliche Einstellung geht, gibt es natürlich keine falschen oder richtigen Antworten.

Geh bitte zügig und der Reihe nach vor. Halte Dich möglichst nicht zu lange damit auf, über die Beantwortung einer Frage nachzudenken, sondern kreuze Deinen ersten spontanen Einfall an.

Manchmal wirst Du Dich nur schwer zu einer Antwort entschließen können. Bitte streiche dann diejenige an, die noch am ehesten Deiner Meinung entspricht.

Wie geht das? Dazu ein Beispiel:

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Wenn die Schüler etwas mit dem Lehrer bereden wollen, dann findet er auch Zeit dazu.				

Wenn Du der Meinung bist, daß stimmt absolut, dann machst Du Dein Kreuz hier.



Wenn Dir noch etwas unklar ist, frag bitte nach:

L a ß b i t t e k e i n e F r a g e a u s !

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Code: \_\_\_\_ \_

Klasse: \_\_\_\_

Geschlecht: männlich weiblich

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
1. Wenn die Schüler etwas mit dem Lehrer bereden wollen, dann findet er auch Zeit dazu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Der Lehrer hilft uns wie ein Freund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Unser Lehrer kümmert sich um die Probleme der Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Der Lehrer achtet zu wenig auf die Gefühle der Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Der Lehrer hilft jedem Schüler, der Schwierigkeiten mit seiner Arbeit hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Im Unterricht reden wir oft über Fragen, die uns persönlich angehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Der Lehrer bemüht sich, die Wünsche der Schüler so weit wie möglich zu erfüllen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Unser Lehrer ist meistens bereit mit uns zu reden, wenn uns etwas nicht gefällt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Einige Schüler machen fast nie, was ihnen der Lehrer sagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Verschiedene Schüler geben dem Lehrer freche Antworten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Manche Schüler äffen den Lehrer nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Bestimmte Schüler verhalten sich gegenüber unserem Lehrer manchmal recht unverschämmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Der Lehrer wird manchmal absichtlich geärgert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. In unserer Klasse kommt es vor, daß sich Schüler den Anweisungen unseres Lehrers widersetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Es gibt Schüler in unserer Klasse, die sich über den Lehrer lustig machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Einzelne Schüler in unserer Klasse fügen sich nicht den Anordnungen des Lehrers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Der Lehrer macht die Schüler herunter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Unser Lehrer ist unfair zu einigen Schülern in der Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Die meisten Schüler unserer Klasse hätten lieber einen anderen Lehrer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Mit unserem Lehrer sind wir sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. An unserem Lehrer gibt es einiges auszusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Einige Schüler in der Klasse schimpfen über den Lehrer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Wir könnten uns kaum einen besseren Lehrer wünschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Der Lehrer behandelt uns wie kleine Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Viele Schüler sind der Ansicht, daß der Unterricht des Lehrers besser sein könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Man muß besser sein, als die meisten anderen Schüler, damit man vom Lehrer anerkannt und gelobt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Schüler, die die gleichen Ansichten wie der Lehrer vertreten, haben es leichter in dieser Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Nur den guten Schülern werden bestimmte Aufgaben übertragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Jeder in der Klasse wird gleich behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Schüler, die früher einmal unangenehm aufgefallen sind, bekommen das heute immer noch zu spüren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Die besseren Schüler dürfen sich mehr erlauben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Unseren Lehrer interessieren nur die Leistungen von bestimmten Schülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Der Lehrer beantwortet die Fragen der besseren Schüler weit freundlicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Bei unserem Lehrer zählen nur die guten Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte arbeite auf der nächsten Seite weiter --

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
35. Auf Schüler, die nicht mitkommen, wird bei uns wenig Rücksicht genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. In unserer Klasse dürfen einige, die bevorzugt werden, alles bestimmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Der Lehrer ist sehr streng.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Wenn sich unsere Lehrer über einen Schüler ärgert, läßt er ihn häufig zur Strafe links liegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Die Schüler haben sehr wenig Einfluß auf das, was im Unterricht behandelt werden soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Der Lehrer wird ärgerlich, wenn sich die Schüler gegenseitig im Unterricht zu helfen versuchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Bei uns hilft es wenig, mit dem Lehrer über die Noten zu reden, da man doch nichts erreicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Bei unserem Lehrer müssen wir alles auf Kommando machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Bei unserem Lehrer muß im Unterricht vollkommene Ruhe herrschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Der Lehrer stellt oft Fragen, bei denen er nur eine ganz bestimmte Antwort hören will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Die meisten Entscheidungen trifft unser Lehrer, ohne uns zu fragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Was im Unterricht geschieht, bestimmt unser Lehrer fast immer allein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Der Lehrer berücksichtigt bei der Notengebung kaum, wieviel Mühe sich ein Schüler gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Wenn wir nicht am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Wir kommen kaum nach mit den Hausaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Der Unterricht geht so schnell weiter, daß viele Schüler Schwierigkeiten haben, mitzukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Es ist selten Zeit, vor sich hin zu träumen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Die Schüler müssen für eine gute Note in dieser Klasse sehr viel leisten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Wenn ein Schüler einige Tage fehlt, muß er sich anstrengen, um wieder Anschluß zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Wenn ein Schüler eine falsche Antwort gibt, ruft der Lehrer sofort einen anderen auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Nach dem Unterricht sind die Schüler zufrieden mit dem, was gemacht worden ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Den meisten Schülern machen die im Unterricht besprochenen Themen Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Der Unterricht des Lehrers gefällt fast allen Schülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Die Schüler sind sehr zufrieden damit, wie der Unterricht abläuft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Fast alle Schüler finden die Unterrichtsgestaltung durch unseren Lehrer in Ordnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Schüler, die bei Unterrichtsbeginn nicht auf ihrem Platz sitzen, bekommen Schwierigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Wenn ein Schüler sich daneben benimmt, wird er vom Lehrer sofort getadelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Ruhe und Ordnung sind für unseren Lehrer fast das Wichtigste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Die Schüler müssen um Erlaubnis fragen, wenn sie ihren Platz verlassen wollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Es ist genau festgelegt, wie sich die Schüler im Unterricht benehmen müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Schüler, die sich nicht ordentlich benehmen, werden bestraft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Die Schüler müssen strenge Verhaltensvorschriften beachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte arbeite auf der nächsten Seite weiter →



67.	In der Klasse gibt es Regeln, wie sich die Schüler verhalten sollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68.	In unserem Unterricht geht es diszipliniert zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69.	Unser Lehrer glaubt, Pünktlichkeit und Ordentlichkeit sind das Wichtigste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70.	Den Schülern wird gesagt, wie sie sich in der Klasse zu verhalten haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71.	Der Unterricht unseres Lehrers ist eintönig und wenig abwechslungsreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72.	Die Anordnungen des Lehrers sind manchmal so unklar, daß keiner weiß, was er zu tun hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73.	Es wird darauf geachtet, daß alle den Unterrichtsstoff verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74.	Der Unterricht ist so verständlich, daß man auch schwierige Sachen begreift.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75.	Den Schülern wird genau gesagt, wie sie ihre Arbeit zu tun haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76.	Oft werden im Unterricht gute Beispiele angeführt, um die Aufgaben verständlich zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77.	Unser Lehrer versteht es sehr gut, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78.	Bei diesem Lehrer kann man auch eine schwierige Aufgabe bewältigen, wenn man sich anstrengt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79.	Erst wenn alle Schüler den Unterrichtsstoff verstanden haben, wird etwas Neues durchgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80.	Der Lehrer bemüht sich sehr, den Schülern alles gut zu erklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81.	Der Lehrer erklärt immer genau, warum wir etwas machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82.	Der Lehrer kümmert sich kaum darum, ob die Klasse vorankommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83.	Die meisten Schüler sehen keinen Sinn darin, sich anzustrengen, da man bei unserem Lehrer doch nicht viel erreicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84.	Die Klasse kann sich anstrengen so viel sie will, der Lehrer ist dennoch nicht mit uns zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85.	Vorschläge von uns Schülern werden gerne vom Lehrer aufgegriffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86.	Einzelne Schüler können sich anstrengen und bekommen von unserem Lehrer doch schlechtere Noten als die anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87.	Schüler wie wir können bei unserem Lehrer kaum erfolgreich sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88.	Die Schüler schauen in dieser Klasse viel auf die Uhr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89.	Nur sehr wenige Schüler beteiligen sich aktiv am Unterrichtsgeschehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90.	Viele Schüler scheinen während des Unterrichts nur halb wach zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91.	Manche Schüler beschäftigen sich mit allem Möglichen, nur nicht mit dem Unterricht des Lehrers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92.	Häufig ist es in der Klasse so unruhig, daß man sich nicht konzentrieren kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93.	Die Schüler träumen in dieser Klasse viel vor sich hin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94.	Viele Schüler kritzeln herum oder schreiben nicht mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95.	Einige Schüler essen während des Unterrichts oder laufen herum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte arbeite auf der nächsten Seite weiter --



### Was trifft auf Deine Schule zu?

Die Stimmung an unserer Schule ist meistens:

	stimmt genau					stimmt nicht					
96. heiter, fröhlich	5	4	3	2	1						gedrückt, lustlos
97. angstfrei	5	4	3	2	1						angstbesetzt

Die Lehrerinnen und Lehrer sind im allgemeinen

98. freundlich	5	4	3	2	1						unfreundlich
99. unterstützend, helfend	5	4	3	2	1						wenig unterstützend, wenig helfend
100. einsichtig, verständnisvoll	5	4	3	2	1						wenig einsichtig, wenig verständnisvoll
101. tolerant, nachsichtig	5	4	3	2	1						intolerant, wenig nachsichtig
102. entgegenkommend	5	4	3	2	1						unnahbar, distanziert

Als Schüler fühlt man sich an dieser Schule

103. individuell, persönlich behandelt	5	4	3	2	1						anonym, wie eine Nummer behandelt
---	---	---	---	---	---	--	--	--	--	--	--------------------------------------

Das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern ist an dieser Schule

104. sehr gut	5	4	3	2	1						sehr schlecht
---------------	---	---	---	---	---	--	--	--	--	--	---------------

Und jetzt noch zwei Fragen zu Dir selber:

105. Gehst Du gerne zur Schule?

sehr gerne

☐

gerne

☐

ungern

☐

sehr ungerne

☐

106. Wenn Du an alle Deine Erfahrungen in der Schule denkst: Wie zufrieden bist Du mit der Schule insgesamt?

sehr unzufrieden

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

sehr zufrieden

**Stop! Bitte überprüfe, ob Du alle Fragen beantwortet hast!  
Nochmals vielen Dank!**

## B Analyse der Erhebungsinstrumente

### a) Trennschärfenbestimmung der Items

#### Fragebogen Lehrer

#### AVEM-Skalen

	SB	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LF	EU	BJ	NR	SP
SB1	,665	,223	,369	,283	-,306	,027	,305	-,064	,104	-,055	-,074	-,377	,063	,020
SB2	,765	,369	,322	,395	-,347	-,038	,334	-,019	,286	,134	,060	-,479	-,039	-,037
SB3	,777	,228	,181	,207	-,323	-,016	,181	-,063	,150	,136	,011	-,321	-,148	,005
SB4	,850	,364	,344	,278	-,379	,080	,241	-,049	,205	,067	-,039	-,420	,079	-,204
SB5	,767	,306	,309	,264	-,356	,015	,174	,021	,176	,035	-,038	-,386	,000	-,089
SB6	,620	,212	,122	,170	-,258	,011	,079	-,077	,046	,004	,027	-,234	,028	,011

	SB	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LF	EU	BJ	NR	SP
BE1	,280	,759	,072	,302	-,111	,031	,151	,144	,103	-,036	-,023	-,237	,009	,148
BE2	,127	,702	,087	,306	-,213	,144	-,107	-,001	-,027	-,118	-,169	-,117	-,005	,136
BE3	,339	,739	,380	,469	-,343	,108	,328	-,085	,414	,185	-,010	-,314	-,013	-,039
BE4	,280	,808	,238	,332	-,227	,182	,130	-,010	,156	-,046	-,092	-,196	,043	-,008
BE5	,261	,733	,146	,242	-,086	-,040	,243	-,087	,291	,269	,001	-,236	,112	-,106
BE6	,421	,696	,260	,302	-,221	,175	,223	,110	,262	,046	-,102	-,335	-,105	,093

	SB	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LF	EU	BJ	NR	SP
VB1	,308	,265	,842	,423	-,512	,148	,309	-,043	,124	-,013	-,002	-,295	,092	-,157
VB2	,454	,223	,783	,463	-,532	,111	,316	-,094	,114	-,003	,034	-,324	-,119	-,133
VB3	,284	,201	,772	,373	-,547	,091	,179	-,125	,067	-,098	-,037	-,170	,229	-,210
VB4	,317	,253	,845	,444	-,542	,273	,233	-,190	,051	-,144	-,130	-,185	,124	-,123
VB5	,042	,069	,572	,284	-,214	,227	-,079	-,098	-,124	-,138	-,091	-,077	,083	,024
VB6	,287	,218	,826	,456	-,583	,230	,225	-,094	,063	-,026	,023	-,302	-,035	-,159

	SB	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LF	EU	BJ	NR	SP
PS1	,320	,330	,198	,667	-,239	-,005	,145	,073	,194	,070	,117	-,261	-,107	,046
PS2	,147	,228	,466	,731	-,228	,115	,223	-,038	,051	,026	,053	-,106	-,099	,099
PS3	,247	,388	,354	,845	-,285	,220	,181	,084	,112	,042	,140	-,249	-,105	,066
PS4	,269	,414	,443	,842	-,367	,245	,210	-,017	,167	,021	,132	-,242	-,055	,031
PS5	,343	,263	,447	,653	-,281	,088	,265	,135	,123	,101	,079	-,332	-,074	-,073
PS6	,300	,372	,471	,770	-,376	,147	,190	,037	,166	,131	,069	-,260	-,075	-,013

	SB	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LF	EU	BJ	NR	SP
DF1	-,268	-,229	-,524	-,284	,754	-,116	-,189	,069	-,182	,018	-,095	,188	-,069	,216
DF2	-,351	-,163	-,473	-,280	,783	-,165	-,092	,153	-,043	-,036	-,139	,172	,004	,208
DF3	-,343	-,223	-,373	-,177	,754	-,392	,239	,380	,188	,316	,234	,003	-,129	,027
DF4	-,240	-,159	-,408	-,308	,680	-,134	-,164	,201	-,132	-,022	-,147	,073	-,025	,090
DF5	-,334	-,195	-,584	-,396	,845	-,332	-,036	,173	,038	,176	,029	,112	-,036	,054
DF6	-,481	-,277	-,491	-,352	,728	-,359	,032	,198	,014	,087	,032	,165	-,082	-,021

	SB	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LF	EU	BJ	NR	SP
RT1	-,082	,040	,048	,084	-,126	,773	-,483	-,367	-,297	-,358	-,256	,132	,062	,026
RT2	,083	,165	,175	,179	-,330	,736	-,349	-,267	-,120	-,113	-,047	-,008	-,158	,063
RT3	-,105	,079	,138	,132	-,122	,751	-,487	-,341	-,264	-,342	-,173	,257	-,034	,130
RT4	,093	,264	,278	,194	-,387	,715	-,299	-,315	-,184	-,233	-,228	,083	-,014	,146
RT5	,098	,043	,224	,114	-,254	,665	-,241	-,223	-,232	-,271	-,097	,010	-,010	-,055
RT6	-,043	-,015	,143	,105	-,195	,810	-,358	-,267	-,245	-,292	-,247	,161	-,056	,143

	SB	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LF	EU	BJ	NR	SP
OP1	,270	,003	,130	,125	,025	-,411	,649	,212	,230	,302	,179	-,256	-,024	-,085
OP2	,164	,217	,346	,321	-,116	-,252	,713	,136	,257	,265	,120	-,331	,049	-,145
OP3	,244	,120	,243	,181	-,110	-,346	,785	,245	,305	,343	,137	-,274	-,174	-,069
OP4	-,058	,081	-,131	,007	,213	-,344	,470	,326	,527	,623	,377	-,299	-,013	-,051
OP5	,248	,224	,159	,089	-,026	-,424	,789	,331	,327	,293	,086	-,332	-,038	-,062
OP6	,332	,225	,298	,384	-,157	-,279	,737	,195	,249	,227	,165	-,371	-,160	-,063

	SB	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LF	EU	BJ	NR	SP
IR1	,094	,081	-,182	-,056	,286	-,435	,309	,709	,281	,282	,134	-,152	-,083	-,056
IR2	-,234	-,144	-,295	-,048	,297	-,229	,058	,659	-,032	,231	,141	,074	-,059	,152
IR3	-,166	-,005	-,098	,079	,131	-,144	,116	,798	,129	,225	,149	,029	-,156	,051
IR4	,049	,062	-,033	,106	,155	-,320	,360	,787	,347	,390	,165	-,275	-,188	-,092
IR5	,026	,074	,038	,126	,108	-,297	,356	,783	,311	,211	,059	-,201	-,110	-,093
IR6	,019	,023	-,023	,049	,179	-,390	,401	,750	,311	,338	,224	-,190	-,137	-,051

	SB	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LF	EU	BJ	NR	SP
EE1	,293	,185	,036	,066	,011	-,204	,332	,209	,808	,515	,221	-,370	,031	-,174
EE2	,099	,008	,001	,045	,039	-,211	,292	,185	,652	,475	,228	-,252	-,051	-,079
EE3	,108	,170	,018	,053	-,010	-,355	,376	,222	,721	,477	,272	-,232	-,030	-,227
EE4	,123	,190	-,043	,182	,016	-,248	,306	,195	,807	,598	,332	-,320	-,008	-,121
EE5	,236	,355	,124	,261	-,093	-,158	,426	,221	,851	,453	,290	-,384	-,042	-,104
EE6	,148	,337	,157	,220	-,085	-,188	,332	,314	,748	,351	,179	-,338	-,093	-,130

	SB	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LF	EU	BJ	NR	SP
LF1	-,005	-,001	-,145	,043	,164	-,293	,328	,249	,559	,768	,460	-,132	,012	-,009
LF2	-,048	-,008	-,087	,045	,162	-,375	,470	,376	,542	,828	,489	-,207	-,107	-,026
LF3	-,182	,303	-,037	,115	,020	-,175	,420	,172	,605	,677	,277	-,398	,018	-,160
LF4	-,181	-,012	-,091	,109	,081	-,314	,377	,327	,507	,821	,467	-,323	-,099	-,079
LF5	-,028	-,001	-,101	,012	,075	-,254	,304	,207	,301	,761	,421	-,161	,040	-,125
LF6	-,032	-,018	,040	,047	,068	-,232	,328	,373	,351	,688	,481	-,208	-,067	-,214

	SB	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LF	EU	BJ	NR	SP
EU1	-,083	-,051	-,031	,159	-,038	-,075	,106	,098	,223	,333	,793	,042	,024	-,057
EU2	,104	,052	-,016	,098	-,071	-,240	,289	,167	,303	,509	,794	-,195	,029	-,019
EU3	,018	-,138	-,037	,109	-,112	-,107	,115	,065	,185	,302	,811	-,050	,059	-,182
EU4	,144	,005	,103	,197	-,164	-,144	,206	,142	,245	,436	,833	-,155	,062	-,121
EU5	-,161	-,225	-,255	-,056	-,146	-,282	,137	,181	,227	,524	,668	-,092	-,069	-,052
EU6	-,067	-,046	,045	,087	,172	-,206	,279	,234	,328	,457	,566	-,250	-,056	-,161

## KSE- Skalen

	SB	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LF	EU	BJ	NR	SP
BJ1	-,327	-,231	-,051	-,289	,074	,076	-,302	-,122	-,292	-,328	-,104	,598	-,021	,156
BJ2	-,099	-,153	-,145	-,284	,095	,084	-,236	-,279	-,194	-,166	-,095	,530	,067	,189
BJ3	-,112	-,125	-,230	-,086	,101	,100	-,189	-,068	-,135	-,076	-,004	,349	-,024	,138
BJ4	-,268	-,198	-,283	-,169	,073	-,005	-,282	-,086	-,167	-,166	,050	,655	-,110	,350
BJ5	-,302	-,180	-,113	-,163	-,056	,052	-,202	,023	-,234	-,113	,080	,531	-,158	,229
BJ6	-,296	-,211	-,230	-,115	,133	,052	-,234	-,135	-,383	-,286	-,056	,486	-,011	,068
BJ7	-,450	-,123	-,132	-,250	,133	,159	-,305	-,155	-,234	-,253	-,238	,696	-,009	,220
BJ8	-,443	-,231	-,289	-,265	,218	,133	-,341	-,114	-,239	-,184	-,117	,734	,100	,143
BJ9	-,337	-,326	-,218	-,227	,122	,022	-,347	,007	-,259	-,228	-,127	,634	,029	,109
BJ10	-,222	-,145	-,396	-,161	,191	,053	-,239	,005	-,048	,001	-,036	,564	-,134	,256
BJ11	-,332	-,186	-,143	-,227	,019	,002	-,394	-,125	-,304	-,290	-,114	,692	-,042	,274
BJ12	-,271	-,153	-,217	-,254	,080	,104	-,278	-,123	-,239	-,117	-,147	,568	-,077	,218
BJ13	-,255	-,127	-,084	-,057	,015	,094	-,215	-,052	-,265	-,217	-,164	,591	-,205	,376
BJ14	-,268	-,286	-,023	-,078	,060	,065	-,150	-,053	-,273	-,183	-,106	,360	,036	,044
BJ15	-,226	-,060	,001	-,174	,051	,107	-,138	-,032	-,181	-,104	-,109	,446	-,062	,159
BJ16	-,119	-,114	,004	,008	,100	,167	-,081	-,051	-,225	-,145	-,078	,430	-,100	,340

	SB	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LF	EU	BJ	NR	SP
NR1	-,100	-,143	-,057	-,097	,052	-,054	-,001	-,208	,062	,075	,042	-,014	,605	-,172
NR2	-,070	-,040	,146	-,128	-,054	-,059	,105	-,012	-,040	-,119	-,054	-,133	,689	-,263
NR3	,062	-,132	,217	,040	-,186	,015	-,039	-,049	-,160	-,152	-,171	-,065	,477	-,238
NR4	-,094	,015	-,145	-,094	,034	,044	-,145	-,182	-,124	,007	,110	,111	,547	,016
NR5	-,064	-,080	,041	,006	-,044	,059	-,111	-,124	-,037	-,105	-,005	,047	,540	-,179
NR6	-,149	-,064	,096	-,086	,016	-,023	-,092	-,161	-,101	-,112	-,130	,018	,568	-,215
NR7	,040	,018	-,054	-,146	-,003	,041	-,147	-,118	-,089	-,059	,002	,096	,524	-,068
NR8	,074	,064	,132	-,022	-,151	-,019	-,085	-,155	-,203	-,218	-,045	-,063	,607	-,063
NR9	,008	-,029	-,007	-,110	-,092	-,031	-,135	-,108	-,116	-,160	-,099	,033	,590	-,110
NR10	,029	-,108	,064	-,098	-,075	-,067	-,117	-,105	-,131	-,165	-,038	,035	,688	-,235
NR11	,018	,055	,056	,003	-,043	-,010	-,051	-,129	,078	,037	-,013	-,177	,508	-,219
NR12	,150	-,019	-,040	-,052	-,028	-,075	-,039	,027	,017	,125	,129	-,230	,637	-,194
NR13	,048	,029	-,033	-,136	-,001	,029	,046	,033	,028	,090	,033	-,073	,278	,027
NR14	-,072	-,028	,111	-,004	,086	-,193	,238	-,068	,214	,232	,204	-,213	,472	-,240
NR15	,033	,069	,001	-,231	,015	-,085	,010	,059	,117	,173	,099	-,091	,471	-,232
NR16	,073	,193	,130	,115	-,174	-,007	,017	-,075	,161	,100	,102	-,018	,551	-,189

	SB	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LF	EU	BJ	NR	SP
SP1	-,123	-,072	-,124	-,004	,129	,037	-,028	-,073	-,219	-,138	-,104	,315	-,259	,679
SP2	,051	,030	-,241	,041	,212	,047	,007	-,078	-,025	-,062	-,167	,083	-,240	,615
SP3	-,156	,004	-,171	-,179	,080	,036	-,201	-,102	-,121	-,125	-,061	,353	-,012	,597
SP4	-,029	-,043	-,080	-,032	,088	,014	-,062	-,004	-,048	,061	-,008	,290	-,064	,474
SP5	,054	,171	,004	,121	-,028	,179	-,124	-,070	-,072	-,109	-,053	,202	-,170	,645
SP6	-,085	-,072	-,055	,054	,147	-,006	-,094	-,002	-,092	-,118	-,042	,061	-,109	,382
SP7	-,063	,023	,001	,146	,073	,150	-,103	-,019	-,158	-,165	-,045	,256	-,311	,672
SP8	-,035	,060	-,070	,050	,030	,025	,124	,089	,011	,078	-,027	,236	-,266	,616
SP9	-,080	,012	-,129	,070	,051	,024	-,110	,024	-,086	-,075	-,086	,195	-,182	,599
SP10	,071	,223	,091	,070	-,054	,171	-,001	,077	-,213	-,152	-,217	,128	-,222	,484
SP11	-,008	,002	-,172	,075	,086	-,014	-,006	,131	-,044	,012	-,016	,039	-,118	,498
SP12	-,041	-,001	-,156	-,142	,062	-,010	-,151	-,050	-,104	-,124	-,045	,221	,004	,351

## Fragebogen Schüler

## LASSO-Skalen

	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
FÜRS1	,652	-,276	,429	-,362	-,360	-,263	,397	-,120	,432	-,398	-,286	,351	-,016
FÜRS2	-,736	-,300	,535	-,441	-,452	-,305	,517	-,092	,520	-,434	-,339	,432	-,024
FÜRS3	,742	-,239	,433	-,395	-,384	-,241	,434	-,096	,444	-,372	-,294	,329	-,005
FÜRS4	,543	-,304	,399	-,368	-,346	-,201	,306	-,157	,329	-,341	-,258	,261	,015
FÜRS5	,597	-,135	,340	-,359	-,321	-,205	,340	-,098	,399	-,342	-,229	,303	,022
FÜRS6	,509	-,125	,168	-,149	-,178	-,146	,272	-,041	,259	-,183	-,169	,172	,047
FÜRS7	,706	-,273	,470	-,406	-,447	-,286	,450	-,149	,417	-,399	-,300	,383	-,023
FÜRS8	-,707	-,262	,447	-,385	-,419	-,268	,415	-,168	,392	-,371	-,298	,331	-,008

	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
AGLE1	-,177	,655	-,202	,208	,164	,169	-,122	,136	-,124	,187	,323	-,094	-,012
AGLE2	-,244	,746	-,289	,267	,230	,178	-,217	,112	-,204	,244	,335	-,194	,021
AGLE3	-,290	,711	-,383	,308	,306	,242	-,290	,230	-,270	,305	,377	-,242	,007
AGLE4	-,257	,740	-,313	,254	,248	,222	-,230	,139	-,207	,234	,348	-,169	,017
AGLE5	-,249	,736	-,385	,315	,341	,315	-,270	,264	-,267	,341	,361	-,242	-,024
AGLE6	-,251	,705	-,359	,303	,270	,220	-,234	,182	-,227	,315	,408	-,232	,001
AGLE7	-,413	,690	-,517	,427	,409	,274	-,394	,255	-,363	,351	,437	-,319	,018
AGLE8	-,198	,671	-,306	,231	,252	,221	-,207	,176	-,188	,217	,345	-,141	,010

	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
ZULE1	,401	-,297	,638	-,520	-,445	-,324	,325	-,282	,410	-,477	-,283	,402	-,004
ZULE2	,464	-,380	,721	-,601	-,523	-,373	,436	-,234	,502	-,492	-,361	,398	,004
ZULE3	,521	-,396	,820	-,610	-,579	-,428	,572	-,271	,575	-,536	-,439	,381	-,001
ZULE4	,516	-,295	,760	-,529	-,577	-,372	,581	-,245	,566	-,530	-,381	,402	-,043
ZULE5	,460	-,342	,760	-,519	-,511	-,359	,489	-,211	,536	-,444	-,379	,423	,021
ZULE6	,427	-,500	,708	-,487	-,504	-,315	,472	-,265	,441	-,435	-,413	,329	-,016
ZULE7	,524	-,287	,742	-,479	-,529	-,358	,555	-,225	,517	-,479	-,361	,352	-,095
ZULE8	,285	-,260	,629	-,464	-,421	-,324	,336	-,193	,438	-,397	-,342	,329	-,017
ZULE9	,388	-,390	,658	-,412	-,466	-,343	,439	-,192	,427	-,402	-,383	,290	-,008

	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
BEVO1	-,364	,288	-,541	,729	,506	,453	-,334	,287	-,450	,467	,323	-,317	-,006
BEVO2	-,256	,229	-,395	,643	,376	,339	-,263	,193	-,332	,327	,251	-,230	,015
BEVO3	-,305	,300	-,428	,627	,403	,351	-,295	,231	-,345	,368	,353	-,285	-,015
BEVO4	-,511	,305	-,600	,719	,498	,360	-,484	,216	-,543	,485	,372	-,418	,024
BEVO5	-,380	,310	-,465	,614	,424	,332	-,369	,270	-,413	,441	,329	-,292	,029
BEVO6	-,372	,349	-,475	,742	,455	,391	-,345	,229	-,436	,405	,347	-,339	-,032
BEVO7	-,380	,250	-,502	,689	,507	,396	-,378	,258	-,449	,495	,335	-,379	-,007
BEVO8	-,392	,315	-,498	,745	,490	,389	-,378	,256	-,470	,490	,370	-,363	-,030
BEVO9	-,416	,276	-,528	,740	,513	,401	-,410	,286	-,472	,475	,356	-,385	,022
BEVO10	-,414	,208	-,463	,611	,504	,392	-,415	,255	-,485	,446	,366	-,373	-,052
BEVO11	-,378	,233	-,506	,666	,460	,351	-,382	,272	-,469	,479	,331	-,440	-,005

	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
AUFÜ1	-,438	,285	-,572	,498	,650	,406	-,480	,360	-,478	,447	,288	-,379	,023
AUFÜ2	-,330	,312	-,464	,524	,578	,394	-,371	,326	-,382	,438	,352	-,350	,000
AUFÜ3	-,362	,276	-,407	,351	,550	,257	-,362	,178	-,392	,385	,333	-,269	,009
AUFÜ4	-,377	,235	-,457	,441	,603	,370	-,390	,318	-,401	,426	,298	-,412	,025
AUFÜ5	-,369	,230	-,433	,405	,624	,346	-,394	,186	-,457	,395	,321	-,285	,005
AUFÜ6	-,270	,210	-,422	,446	,645	,381	-,340	,381	-,346	,401	,287	-,324	,035
AUFÜ7	-,127	,055	-,156	,186	,438	,304	-,176	,396	-,144	,204	,151	-,114	,032
AUFÜ8	-,236	,228	-,356	,345	,579	,404	-,282	,345	-,312	,343	,331	-,218	,000
AUFÜ9	-,438	,288	-,531	,470	,683	,450	-,455	,257	-,512	,422	,358	-,343	-,007
AUFÜ10	-,395	,270	-,444	,385	,649	,412	-,424	,276	-,414	,373	,310	-,306	,042
AUFÜ11	-,376	,227	-,462	,469	,644	,389	-,397	,225	-,468	,457	,299	-,345	,037

	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
LEID1	-,178	,221	-,278	,347	,356	,649	-,240	,243	-,316	,307	,273	-,231	-,005
LEID2	-,289	,198	-,414	,403	,434	,638	-,367	,257	-,438	,412	,309	-,370	,033
LEID3	-,306	,326	-,455	,472	,479	,698	-,383	,270	-,497	,458	,409	-,355	-,056
LEID4	-,110	,084	-,154	,166	,229	,508	-,171	,226	-,173	,148	,135	-,147	-,043
LEID5	-,223	,172	-,296	,325	,397	,628	-,199	,387	-,251	,350	,268	-,223	-,040
LEID6	-,167	,168	-,205	,276	,325	,616	-,211	,337	-,240	,230	,277	-,235	-,060
LEID7	-,326	,242	-,354	,407	,465	,612	-,387	,307	-,433	,383	,367	-,345	-,021

	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
ZUFU1	,466	-,294	,480	-,384	-,471	-,350	,778	-,217	,538	-,441	-,398	,423	-,009
ZUFU2	,457	-,215	,466	-,400	-,439	-,299	,782	-,174	,555	-,392	-,319	,433	-,003
ZUFU3	,491	-,281	,551	-,441	-,498	-,360	,836	-,193	,605	-,433	-,425	,392	-,031
ZUFU4	,476	-,289	,527	-,440	-,498	-,390	,826	-,226	,592	-,452	-,420	,401	-,039
ZUFU5	,547	-,333	,628	-,497	-,574	-,432	,813	-,239	,650	-,530	-,453	,428	-,038

	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
DISZI1	-,168	,212	-,295	,362	,383	,317	-,234	-,535	-,261	,328	,297	-,266	-,025
DISZI2	-,237	,243	-,349	,315	,400	,324	-,301	-,523	-,285	,288	,247	-,253	,043
DISZI3	-,188	,203	-,255	,234	,372	,342	-,206	-,629	-,214	,298	,244	-,250	-,076
DISZI4	-,035	,038	-,064	,091	,197	,192	-,082	-,508	-,056	,132	,071	-,100	-,047
DISZI5	-,073	,131	-,185	,220	,263	,257	-,125	-,596	-,100	,186	,191	-,080	-,005
DISZI6	-,220	,317	-,305	,289	,341	,335	-,270	-,628	-,241	,309	,301	-,252	-,007
DISZI7	-,128	,227	-,237	,320	,327	,371	-,177	-,655	-,187	,337	,262	-,207	,013
DISZI8	,161	,014	,085	-,024	-,002	,066	,102	-,443	,129	,002	,049	,101	,016
DISZI9	,090	-,085	,116	-,103	-,017	-,010	,131	-,331	,174	-,037	-,133	,112	,017
DISZI10	-,202	,146	-,302	,296	,396	,356	-,257	-,570	-,238	,315	,263	-,279	-,048
DISZI11	-,055	,124	-,159	,162	,222	,206	-,116	-,550	-,061	,153	,190	-,128	-,047

	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
FÄHI1	,410	-,248	,535	-,454	-,517	-,445	,463	-,326	-,600	-,518	-,394	,414	-,002
FÄHI2	,402	-,300	,486	-,471	-,491	-,446	,431	-,219	-,650	-,503	-,432	,392	,036
FÄHI3	,424	-,190	,486	-,484	-,480	-,392	,493	-,149	-,716	-,497	-,317	,422	,006
FÄHI4	,408	-,239	,441	-,441	-,428	-,362	,510	-,170	-,685	-,439	-,373	,357	-,035
FÄHI5	,384	-,192	,371	-,351	-,318	-,265	,428	,036	-,629	-,361	-,247	,324	,025
FÄHI6	,434	-,197	,427	-,434	-,449	-,352	,530	-,106	-,682	-,493	-,325	,388	,012
FÄHI7	,471	-,291	,585	-,486	-,514	-,411	,613	-,233	-,774	-,540	-,464	,484	,008
FÄHI8	,384	-,177	,431	-,392	-,418	-,374	,479	-,124	-,680	-,439	-,270	,355	,021
FÄHI9	,387	-,190	,390	-,392	-,343	-,297	,447	-,067	-,681	-,357	-,338	,374	,072
FÄHI10	,474	-,227	,559	-,524	-,517	-,409	,572	-,225	-,748	-,556	-,388	,435	-,023
FÄHI11	,426	-,205	,432	-,395	-,400	-,318	,505	-,100	-,670	-,404	-,335	,406	,046

	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
RESI1	-,299	,217	-,395	,360	,350	,303	,301	,237	-,435	-,682	,300	-,338	,014
RESI2	-,369	,361	-,457	,443	,460	,422	-,412	,310	-,452	-,728	,459	-,358	-,003
RESI3	-,410	,294	-,514	,519	,544	,443	-,417	,293	-,529	-,776	,412	-,435	-,046
RESI4	-,468	,209	-,409	,352	,422	,312	-,428	,220	-,484	-,610	,253	-,378	,027
RESI5	-,372	,286	-,481	,530	,457	,363	-,411	,290	-,509	-,702	,405	-,422	,007
RESI6	-,391	,284	-,509	,538	,509	,391	-,384	,301	-,475	-,750	,397	-,406	,030

	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
REDU1	-,312	,338	-,375	,352	,412	,375	-,403	,253	-,397	,365	-,642	-,348	,015
REDU2	-,297	,309	-,304	,306	,325	,330	-,329	,186	-,335	,367	-,633	-,268	-,040
REDU3	-,284	,341	-,360	,359	,357	,372	-,384	,231	-,384	,393	-,725	-,306	,013
REDU4	-,254	,354	-,325	,326	,306	,330	-,301	,213	-,360	,378	-,707	-,235	-,039
REDU5	-,234	,384	-,282	,263	,286	,271	-,246	,247	-,236	,254	-,647	-,217	-,008
REDU6	-,290	,386	-,375	,370	,391	,349	-,362	,295	-,380	,415	-,765	-,334	-,001
REDU7	-,364	,361	-,417	,372	,367	,304	-,394	,222	-,385	,355	-,692	-,311	-,095
REDU8	-,232	,330	-,364	,330	,272	,221	-,279	,158	-,337	,314	-,606	-,263	-,033

## LFSK-Skalen

	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
WAER1	,240	-,149	,291	-,271	-,325	-,310	,286	-,252	,318	-,317	-,256	-,620	,094
WAER2	,120	-,167	,183	-,205	-,173	-,222	,177	-,184	,203	-,231	-,236	-,531	,090
WAER3	,406	-,280	,457	-,392	-,402	-,310	,431	-,237	,434	-,413	-,331	-,750	,051
WAER4	,492	-,234	,451	-,432	-,456	-,341	,451	-,192	,507	-,475	-,353	-,760	,089
WAER5	,471	-,235	,435	-,428	-,420	-,337	,440	-,187	,509	-,469	-,364	-,777	,022
WAER6	,241	-,117	,260	-,250	-,231	-,186	,237	-,077	,298	-,274	-,200	-,621	-,022
WAER7	,375	-,178	,348	-,370	-,353	-,277	,345	-,150	,430	-,377	-,267	-,704	,028
WAER8	,247	-,151	,263	-,298	-,286	-,332	,313	-,152	,367	-,374	-,220	-,653	,048
WAER9	,429	-,266	,444	-,427	-,441	-,382	,474	-,221	,490	-,442	-,357	-,697	,022

	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
WOHL1	-,307	,151	-,295	,214	,307	,287	-,402	,221	-,301	,319	,253	-,444	,214
WOHL2	,144	-,063	,111	-,106	-,112	-,176	,157	-,130	,162	-,141	-,152	,273	,892

## b) Faktorenstruktur des AVEM

**Kommunalitäten**

	Anfänglich	Extraktion
SB	1,000	,513
BE	1,000	,536
VB	1,000	,636
PS	1,000	,566
DF	1,000	,701
RT	1,000	,626
OP	1,000	,676
IR	1,000	,498
EE	1,000	,589
LF	1,000	,772
EU	1,000	,822

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

**Erklärte Gesamtvarianz**

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3,077	27,970	27,970	3,077	27,970	27,970	2,865	26,041	26,041
2	2,808	25,531	53,500	2,808	25,531	53,500	2,372	21,561	47,602
3	1,049	9,534	63,034	1,049	9,534	63,034	1,698	15,432	63,034
4	,875	7,950	70,985						
5	,798	7,258	78,242						
6	,563	5,119	83,362						
7	,536	4,872	88,234						
8	,424	3,857	92,091						
9	,365	3,316	95,406						
10	,268	2,433	97,840						
11	,238	2,160	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

**Komponentenmatrix<sup>a</sup>**

	Komponente		
	1	2	3
SB	,452	,518	-,199
BE	,405	,482	-,374
VB	,313	,730	7,455E-02
PS	,481	,578	3,408E-02
DF	-,202	-,771	-,258
RT	-,421	,602	,293
OP	,781	-,093	-,238
IR	,452	-,450	-,302
EE	,749	-,161	4,656E-02
LF	,726	-,404	,286
EU	,509	-,291	,692

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

a. 3 Komponenten extrahiert

**Rotierte Komponentenmatrix<sup>a</sup>**

	Komponente		
	1	2	3
SB	,700	,141	-,046
BE	,665	,227	-,206
VB	,767	-,211	5,716E-02
PS	,738	-,001	,147
DF	-,718	,407	-,141
RT	,234	-,746	-,119
OP	,379	,690	,235
IR	-,090	,694	9,225E-02
EE	,272	,545	,467
LF	3,019E-02	,520	,708
EU	-,043	9,338E-02	,901

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

**Komponententransformationsmatrix**

Komponente	1	2	3
1	,548	,652	,524
2	,828	-,511	-,230
3	-,118	-,560	,820

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

## c) Test auf Normalerteilung

### Lehrerstichprobe

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest														
	SB	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LF	EU	BJ	NR	SP
N	134	134	134	134	134	134	134	134	134	134	134	134	134	134
Parameter der Normalverteilung <sup>a,b</sup>														
Mittelwert	20,46	21,28	16,57	15,48	20,26	20,57	14,75	16,24	13,99	14,22	13,24	61,96	60,32	48,23
Standardabweichung	4,378	4,417	4,581	4,433	4,517	3,865	3,204	4,062	3,894	3,969	4,141	9,955	9,142	6,407
Extremste Differenzen														
Absolut	,071	,109	,108	,093	,120	,084	,092	,074	,096	,081	,103	,113	,067	,076
Positiv	,071	,043	,108	,093	,065	,084	,092	,061	,096	,081	,103	,113	,043	,076
Negativ	-,063	-,109	-,063	-,060	-,120	-,078	-,080	-,074	-,072	-,069	-,058	-,063	-,067	-,046
Kolmogorov-Smirnov-Z	,816	1,259	1,249	1,079	1,389	,967	1,061	,859	1,114	,943	1,189	1,305	,773	,882
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,518	,084	,088	,194	,042	,307	,210	,452	,167	,336	,119	,066	,589	,418

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

### Orientierungsstufe 5./6. Klasse

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest													
	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
N	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347
Parameter der Normalverteilung <sup>a,b</sup>													
Mittelwert	25,1414	17,0359	28,7366	18,1737	22,1209	16,2221	14,5120	26,4943	33,9070	10,1443	18,0676	3,8848	3,8246
Standardabweichung	3,93570	5,39070	5,75419	6,30875	5,69049	3,96534	3,32271	5,57182	6,50749	3,67417	4,86458	,66122	1,10989
Extremste Differenzen													
Absolut	,102	,068	,117	,176	,100	,120	,164	,072	,099	,158	,056	,079	,155
Positiv	,060	,068	,103	,176	,100	,120	,064	,072	,060	,158	,056	,046	,091
Negativ	-,102	-,047	-,117	-,128	-,046	-,060	-,164	-,040	-,099	-,130	-,053	-,079	-,155
Kolmogorov-Smirnov-Z	1,907	1,265	2,178	3,280	1,857	2,229	3,047	1,335	1,840	2,949	1,043	1,465	2,889
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,001	,081	,000	,000	,002	,000	,000	,057	,002	,000	,227	,027	,000

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

### Hauptschule 7./8. Klasse

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest													
	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
N	106	106	106	106	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Parameter der Normalverteilung <sup>a,b</sup>													
Mittelwert	21,9911	21,2164	24,1063	22,5819	26,2107	18,1363	12,7156	29,1560	31,3151	12,1120	22,3111	3,3973	3,3463
Standardabweichung	4,55372	5,15377	6,17518	6,94111	6,18310	3,95793	3,29470	5,72308	6,19292	3,67057	4,09216	,81298	1,07281
Extremste Differenzen													
Absolut	,069	,086	,092	,085	,089	,116	,082	,111	,083	,088	,091	,101	,115
Positiv	,046	,086	,066	,085	,089	,116	,079	,111	,061	,088	,091	,059	,115
Negativ	-,069	-,080	-,092	-,060	-,035	-,115	-,082	-,061	-,083	-,078	-,075	-,101	-,097
Kolmogorov-Smirnov-Z	,708	,883	,949	,880	,917	1,196	,840	1,145	,850	,902	,939	1,037	1,185
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,697	,416	,329	,421	,370	,115	,481	,145	,465	,390	,341	,232	,121

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

### Hauptschule 9./10. Klasse

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest													
	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Parameter der Normalverteilung <sup>a,b</sup>													
Mittelwert	23,4798	18,4800	28,0800	21,1400	23,2200	18,3400	12,6800	26,8126	30,7336	11,5743	20,3982	3,6511	3,5300
Standardabweichung	5,31338	6,94656	6,00286	7,75916	5,52283	3,67346	3,33467	5,01247	7,34255	3,79970	6,02812	,61189	1,00717
Extremste Differenzen													
Absolut	,166	,101	,167	,129	,114	,114	,107	,125	,111	,151	,094	,122	,128
Positiv	,109	,101	,101	,129	,114	,114	,066	,125	,081	,151	,094	,075	,112
Negativ	-,166	-,070	-,167	-,096	-,082	-,066	-,107	-,059	-,111	-,094	-,085	-,122	-,128
Kolmogorov-Smirnov-Z	1,175	,711	1,179	,910	,803	,810	,758	,885	,785	1,067	,661	,863	,906
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,126	,693	,124	,379	,539	,529	,614	,414	,568	,205	,774	,446	,385

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.



## Realschule 7./8. Klasse

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest													
	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
N	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155
Parameter der Normalverteilung <sup>a,b</sup>													
Mittelwert	21,9037	19,2076	26,4013	21,0475	25,0894	17,8570	12,4756	28,0888	30,6763	11,3928	20,7234	3,3210	3,3710
Standardabweichung	4,48373	5,03757	5,72565	7,03308	5,50090	3,43383	2,93135	4,91541	5,90876	3,31748	4,77534	,60157	1,05196
Extremste Differenzen													
Absolut	,070	,085	,116	,106	,062	,088	,096	,078	,105	,092	,089	,086	,122
Positiv	,070	,085	,079	,106	,042	,088	,078	,078	,045	,092	,089	,071	,122
Negativ	-,065	-,056	-,116	-,077	-,062	-,060	-,096	-,058	-,105	-,089	-,046	-,086	-,119
Kolmogorov-Smirnov-Z	,874	1,059	1,442	1,324	,767	1,091	1,195	,971	1,304	1,145	1,111	1,073	1,515
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,430	,212	,031	,060	,598	,185	,115	,303	,067	,145	,169	,200	,020

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

## Realschule 9./10. Klasse

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest													
	FÜRS	AGLE	ZULE	BEVO	AUFÜ	LEID	ZUFU	DISZI	FÄHI	RESI	REDU	WAER	WOHL
N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
Parameter der Normalverteilung <sup>a,b</sup>													
Mittelwert	22,0177	18,3020	23,6090	22,1013	26,2614	16,9622	12,0693	26,4096	28,6672	11,6917	20,6241	3,5176	3,5375
Standardabweichung	4,19157	5,19463	6,15710	6,28621	6,23036	4,21266	3,25379	4,56407	5,93600	3,29450	4,28397	,59470	,90786
Extremste Differenzen													
Absolut	,082	,074	,069	,064	,073	,111	,113	,069	,084	,096	,090	,086	,153
Positiv	,082	,074	,069	,064	,073	,111	,113	,069	,084	,096	,090	,075	,131
Negativ	-,062	-,045	-,068	-,044	-,050	-,061	-,083	-,061	-,056	-,087	-,070	-,086	-,153
Kolmogorov-Smirnov-Z	,902	,810	,754	,704	,805	1,216	1,233	,750	,922	1,048	,986	,940	1,677
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,390	,528	,620	,705	,537	,104	,095	,627	,363	,222	,285	,340	,007

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Bereich	Schulen				
	F-Werte	Schulform	Mittelwert	Standard-abweichung	N
Reformbereitschaft (NR)	$F(8,125)=2.049,$ $p=0.046$	GY	61,43	11,17	21
		HS	57,50	11,01	8
		HS	61,76	7,48	17
		OS	62,58	6,87	12
		OS	67,00	6,16	5
		OS/HS	55,50	8,62	22
		RS	57,42	9,69	12
		RS	57,75	9,71	20
		RS	64,24	5,77	17
		gesamt	60,32	9,14	134
Einstellung zur Arbeit (BJ)	$F(8,125)=0.933,$ $p=0.492$	GY	64,43	10,82	21
		HS	67,25	10,40	8
		HS	60,00	9,16	17
		OS	58,75	7,05	12
		OS	57,60	7,09	5
		OS/HS	60,64	8,52	22
		RS	60,92	10,08	12
		RS	63,55	13,03	20
		RS	62,47	9,30	17
		gesamt	61,96	9,96	134
Berufliches Selbstverständnis (SP) <sup>-</sup>	$F(8,125)=2.699,$ $p=0.009$	GY	45,14	5,37	21
		HS	53,88	9,08	8
		HS	49,00	4,78	17
		OS	46,83	4,00	12
		OS	46,80	2,17	5
		OS/HS	51,23	7,34	22
		RS	48,50	4,76	12
		RS	45,95	6,47	20
		RS	48,65	6,91	17
		gesamt	48,23	6,41	134